

Weiß, Susanne  
Vom Sprechen zur Schrift: Diagnose und Förderung eines Jungen beim Übergang vom  
Elementarbereich in den Primarbereich  
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN  
01.08.2013**

**AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK  
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**THEMA:**

**Vom Sprechen zur Schrift: Diagnose und Förderung eines Jungen  
beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich**

**REFERENTIN: Prof'in Dr. Füssenich**

**KOREFERENT: AkadR'in Singer**

**Name: Weiß, Susanne**

## Inhaltsverzeichnis

<b>0</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>1</b>	<b>Der Elementarbereich .....</b>	<b>6</b>
1.1	Die Rolle der (Schrift-)Sprache im Elementarbereich .....	6
1.2	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten.....	11
1.3	Diagnose sprachlicher Fähigkeiten im Elementarbereich.....	15
1.3.1	Die Einschulungsuntersuchung .....	16
1.4	Sprachförderung und Sprachtherapie im Elementarbereich.....	18
1.4.1	Singen – Bewegen – Sprechen .....	18
1.5	Der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich .....	19
1.5.1	Von der Schulreife zur Schulfähigkeit .....	19
1.5.2	Das Konzept „Schulreifes Kind“ .....	20
<b>2</b>	<b>Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und Schwierigkeiten .....</b>	<b>23</b>
2.1	Semantik – Fähigkeiten und Schwierigkeiten .....	23
2.1.1	Diagnose von Bedeutungsschwierigkeiten .....	25
2.1.2	Förderung bei Bedeutungsschwierigkeiten .....	27
2.2	Aussprache – Fähigkeiten und Schwierigkeiten.....	29
2.2.1	Diagnose von Ausspracheschwierigkeiten .....	33
2.2.2	Förderung bei Ausspracheschwierigkeiten .....	35
<b>3</b>	<b>Vom Sprechen zur Schrift.....</b>	<b>36</b>
3.1	Literacy – Fähigkeiten und Schwierigkeiten.....	36
3.2	Förderung von Literacy im Elementarbereich.....	39
3.3	Förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben zu Literacy .....	42
3.3.1	Beobachtungsaufgaben für die Einschulung.....	42
3.3.2	„Toni feiert Geburtstag“ und „Wunschzettel schreiben oder diktieren“ .....	45
<b>4</b>	<b>Sprachliche Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie: Beispiel Simon... ..</b>	<b>47</b>
4.1	Die Einrichtung .....	48
4.2	Biographische Daten von Simon .....	49
4.3	Verlauf der Diagnose und Förderung bei Simon .....	49
4.4	Blick auf das Kind.....	51

4.4.1	Was kann Simon? .....	51
4.4.2	Was muss Simon noch lernen? .....	55
4.4.3	Was kann Simon als nächstes lernen? .....	58
4.5	Blick auf die pädagogischen Fachkräfte und Fachdienste .....	60
4.6	Konsequenzen für sprachliche Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie ....	61
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick .....</b>	<b>63</b>
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>64</b>
<b>7</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>67</b>
<b>8</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>68</b>
<b>9</b>	<b>Versicherung.....</b>	<b>110</b>

## 0 EINLEITUNG

*„Zum Spracherwerb von Kindern gehört nicht nur die gesprochene Sprache mit den sprachlichen Ebenen Bedeutung und Nachdenken über Sprache (Metasprache), Aussprache sowie Grammatik, sondern auch die Schrift. Diese wird von Kindern nicht erst bei Eintritt in die Schule erworben, sondern spielt bereits im Elementarbereich eine bedeutende Rolle“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 30)*

Die Beherrschung der gesprochenen und geschriebenen Sprache wird als Schlüssel für eine erfolgreiche Schullaufbahn und die gesellschaftliche Teilhabe angesehen. Bereits im Elementarbereich verfügen einige Kinder über erstaunliche (schrift-)sprachliche Fähigkeiten. Andere Kinder hingegen haben erst wenige Erfahrungen mit Schrift sammeln können und benötigen Unterstützung bei der Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten.

In einem Seminar des Förderschwerpunkts Sprache und Kommunikation, in dem Kinder vorgestellt wurden, die sich auf unterschiedlichen Schritten auf ihrem Weg vom Sprechen zur Schrift befanden, konnte mein Interesse für dieses Thema geweckt werden. Vor allem interessierte mich, über welche (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten Kinder beim Übergang von Elementarbereich in den Primarbereich verfügen und welche Schwierigkeiten bestehen können. Außerdem stellte ich mir die Frage, welche Möglichkeiten der Diagnose und Förderung es gibt, um diese (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten erkennen und dementsprechend fördern zu können, damit der Übergang gut gelingen kann. Ich entschied mich, meinen Fragen im Rahmen der wissenschaftlichen Hausarbeit nachzugehen.

Neben der theoretischen Arbeit wollte ich auch praktisch tätig werden und mein theoretisches Wissen mit der Praxis verbinden. Dazu wandte ich mich an den Kindergarten Schwalbennest<sup>1</sup>, der zu einer Gemeinde in Baden-Württemberg gehört. Meiner Bitte, mit einem Kind zusammenarbeiten zu dürfen, das sprachliche Schwierigkeiten hat und vor der Einschulung steht, wurde gerne nachgekommen. In einem Gespräch mit den pädagogischen Fachkräften Frau U. (Leiterin des Kindergartens) und Frau M. (Simons Bezugserzieherin) wurde

---

<sup>1</sup> Alle Namen von Institutionen, Orten oder Personen wurden aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert oder geändert.

mir der Junge Simon vorgestellt. Er war bei der Einschulungsuntersuchung (Kapitel 1.3.1) auffällig geworden. Zudem hat Simon hörbare Ausspracheschwierigkeiten und laut Frau U. und Frau M. eventuell Probleme in der Semantik. Er erhält im Kindergarten Sprachförderung durch die Teilnahme an *Singen – Bewegen – Sprechen* (Kapitel 1.4.1) und einer Sprachfördergruppe, die Frau U. anbietet. Da er sich im letzten Kindergartenjahr befindet, nimmt er an der Kooperation mit der Grundschule im Rahmen des Konzepts „Schulreifes Kind“ (Kapitel 1.5.2) teil. Seit Anfang Februar erhält Simon wegen seiner Aussprache Logopädie.

Nach dieser kurzen Auflistung wird schnell klar, dass der Junge viel Förderung durch pädagogische Fachkräfte und Fachdienste erhält. Neben der Diagnose seiner (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten von meiner Seite muss geklärt werden, ob auch eine Förderung meinerseits angebracht ist oder ob die Förderung von den verschiedenen Gruppen und Fachdiensten übernommen werden soll. Hierfür wären Kenntnisse über die Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften untereinander und mit den Fachdiensten von Bedeutung.

Das *erste Kapitel* meiner Hausarbeit beschäftigt sich mit dem Elementarbereich als eigenständige Bildungsstufe und den bildungspolitischen Vorgaben. Zuerst möchte ich die Rolle der (Schrift-)Sprache im Elementarbereich früher und heute beschreiben und anschließend den Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten vorstellen. Dabei beschränke ich mich auf die für meine Arbeit relevanten Bereiche und Aspekte. Danach gehe ich neben der Diagnose sprachlicher Fähigkeiten auch auf die Sprachförderung und Sprachtherapie im Elementarbereich ein und schildere die Vorgaben zum Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Für die Diagnose, Förderung und den Übergang werde ich die Umsetzungen und Konzepte, die in Baden-Württemberg angewandt werden, vorstellen.

Im *zweiten Kapitel* behandle ich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den Bereichen Semantik und Aussprache, da diese in direktem Bezug zu Simon stehen. Neben den Fähigkeiten und Schwierigkeiten möchte ich das methodische Vorgehen bei der Diagnose und Förderung bei Aussprache- und Bedeutungsschwierigkeiten vorstellen und geeignete Verfahren und Beobachtungsaufgaben darstellen.

Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich Literacy führe ich im *dritten Kapitel* auf. Neben vielen Möglichkeiten der Förderung von Literacy im Elementarbereich stelle ich förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben vor, mit denen Fähigkeiten und Schwierigkeiten gleichzeitig erfasst und gefördert werden können.

Im *letzten Kapitel* meiner wissenschaftlichen Hausarbeit geht es um die Vorstellung meiner praktischen Arbeit. Zuerst möchte ich die Einrichtung, die Simon besucht, und anschließend Simons Biographie beschreiben. Um seine Fähigkeiten und Schwierigkeiten erkennen zu können, möchte ich den Blick auf das Kind richten und die Ergebnisse meiner Diagnose und geeignete Fördervorschläge anhand der Fragen „Was kann Simon?“, „Was muss Simon noch lernen?“ und „Was kann Simon als nächstes lernen?“ vorstellen. Der Blick soll nicht nur auf Simon, sondern auch auf die pädagogischen Fachkräfte und Fachdienste gerichtet werden, die Simon fördern. Abschließend ziehe ich aus meiner theoretischen und praktischen Arbeit Konsequenzen für Simons sprachliche Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie.

Ich möchte darauf hinweisen, dass es sich bei Simon um ein einsprachiges Kind handelt, weshalb ich nicht auf Besonderheiten der Zweisprachigkeit eingehen werde.

# 1 DER ELEMENTARBEREICH

Der *Elementarbereich* ist die erste Stufe des Erziehungs- und Bildungssystems, das Kinder in der Bundesrepublik Deutschland durchlaufen. Er ist seit 1970 durch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates als eigenständige Stufe im deutschen Bildungssystem verankert und wird als unverzichtbarer Teil davon verstanden. Zum Elementarbereich zählen Kindertageseinrichtungen wie Kinderkrippen und Kindergärten. Die Entwicklung des Kindes zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftlichen Persönlichkeit“ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2011, S. 93) soll gefördert und die Familien bei der Erziehung ihres Kindes unterstützt und ergänzt werden. Die Aufgabe des Elementarbereichs stellt demnach die Unterstützung und Förderung der grundlegenden, elementaren Entwicklung des Kindes dar, zu der neben motorischen, kreativen, emotionalen, sozialen und kognitiven Prozessen auch sprachliche Entwicklungsprozesse zählen (vgl. ebd. & LEIST 2006, S. 673 ff.).

In diesem Kapitel möchte ich neben der Rolle der Sprache im Elementarbereich und der Klärung wichtiger Begriffe auf den Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten eingehen. Anschließend werden die bildungspolitischen Vorgaben zur Diagnose sprachlicher Fähigkeiten sowie zur Sprachförderung und Sprachtherapie im Elementarbereich und zum Übergang vom Elementar- in den Primarbereich von mir dargestellt.

## 1.1 Die Rolle der (Schrift-)Sprache im Elementarbereich

### Der funktions- und situationsorientierte Ansatz

Der Elementarbereich wurde in den 1960er und 1970er Jahren durch zwei verschiedene Ansätze institutioneller Früherziehung geprägt: von dem *funktionsorientierten* und von dem *situationsorientierten Ansatz* (vgl. LEIST 2006, S. 674).

Dem *funktionsorientierten Ansatz* liegt die Annahme zugrunde, dass die kognitive Entwicklung eines Menschen durch Einwirkungen der Umwelt beeinflussbar ist. In Anlehnung an den behavioristischen Ansatz wurden Übungen und Trainingsprogramme erstellt, um die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern. Durch das Einsetzen von kompensatorischen Sprachförderprogrammen erhoffte man sich eine Verbesserung der sprachlichen



Fähigkeiten von Kindern, die aus sozial schwachen Familien kamen<sup>2</sup>. Allerdings zeigte sich, dass die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten durch isolierte Übungen und Trainingsprogramme kaum verbessert werden konnten (vgl. LEIST 2006, S. 674 & FÜSSENICH 2009, S. 7).

Der *situationsorientierte Ansatz* hingegen legt seinen Fokus auf die Erfahrungsbereiche der Kinder. Anregende Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, in denen die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt werden. Eine Förderung der sprachlichen Kompetenzen sollte demnach nicht im Training einzelner Teilleistungsfähigkeiten, sondern in für Kinder wichtigen und sinnvollen Handlungskontexten stattfinden (vgl. ebd.).

### **Der Elementarbereich als eigenständige Bildungsstufe und die Schrift im Elementarbereich**

Der Elementarbereich entschied sich anlässlich der Kritik am funktionsorientierten Ansatz von nun an kein Zulieferer der Schule mehr zu sein. Ebenfalls distanzierte er sich von der Aufgabe, eine schulvorbereitende Einrichtung zu sein und legte Wert darauf als eigenständige Bildungsstufe mit eigenen Zielen wahrgenommen zu werden. Im Zuge dieses Sichtwechsels wurde die Schrift aus den deutschen Kindertageseinrichtungen verbannt, da sie als scheinbar schulischer Inhalt angesehen wurde. Die Schrift hatte im Elementarbereich lange Zeit so gut wie keine Bedeutung (vgl. FÜSSENICH 2012, S. 6 f.). Ich selbst erinnere mich gut an allerlei Symbole, Bilder und Abbildungen an Schubladen, Türen und Kleiderhaken zur Orientierung in meiner Kindergartenzeit.

Heute weiß man aber um die Wichtigkeit der frühen Schrifterfahrung für den Schriftspracherwerb. Bei der Einschulung entsprechen die Erfahrungen von Erstklässlern mit Schrift einem Durchschnittsniveau von Vier- bis Siebenjährigen. Untersuchungen zeigen, dass diese Unterschiede in der frühen Erfahrung mit Schrift bestimmen wie Kinder mit den Anforderungen des Schriftspracherwerbs zurechtkommen (vgl. ebd.).

### **Vorläuferfähigkeiten oder „Wann beginnt der Schriftspracherwerb?“**

Die notwendigen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb können auf unterschiedliche Weise gesehen werden und hängen vom Verständnis des Lerngegenstands ab. Besteht der Erwerb der Schrift aus dem Aneignen einzelner Teilleistungsfähigkeiten oder ist er ein Ent-

---

<sup>2</sup> Genauer nachzulesen in LEIST 2006

wicklungsprozess, der bei jedem Kind individuell verläuft und auf den gemachten Erfahrungen beruht? Für diese Klärung dieser Frage möchte ich beide Sichtweisen darstellen.

Zunächst beziehe ich mich auf die Sichtweise des Schriftspracherwerbs als *Aneignung von Teilleistungsfähigkeiten*. Dabei werden Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb auf fehlende Teilleistungsfähigkeiten zurückgeführt. Zu ihnen zählen beispielsweise visuelle und motorische Fähigkeiten und *Vorläuferfähigkeiten* wie die phonologische Bewusstheit. Eine allgemeingültige Definition von *phonologischer Bewusstheit* gibt es bisher nicht. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um die Fähigkeit handelt, von der Bedeutung sprachlicher Einheiten abzusehen und sich mit der lautlichen Struktur einer Sprache zu befassen. Für einen erfolgreichen Erwerb der Schrift muss diese Vorläuferfähigkeit trainiert und gefördert werden. Betrachtet man die heutigen Maßnahmen zur sprachlich-kognitiven Förderung von Kindern, zeigt sich schnell, dass sich isolierte Übungen und Trainingsprogramme erneut großer Beliebtheit erfreuen und überall käuflich zu erwerben sind, obwohl Funktionstrainings den Schrifterwerb nachweislich nicht fördern (vgl. FÜSSENICH 2009, S. 7 & FÜSSENICH 2012, S. 7 f.).

Das Verständnis des Schriftspracherwerbs als Aneignung von Teilleistungsfähigkeiten scheint weder dem Erwerb an sich noch dem lernenden Kind gerecht zu werden. Kinder befinden sich nämlich auf unterschiedlichen Stufen auf dem Weg zur Schrift, da sie bei Schuleintritt schon verschiedene Erfahrungen mit Schrift gemacht haben. Sie eignen sich unter bestimmten Voraussetzungen Schriftsprache nicht erst in der Schule an, sondern erkennen die Bedeutung der Schrift schon früher. Der Schriftspracherwerb ist vielmehr „als *Entwicklungsprozess* zu sehen, bei dem sich Kinder schrittweise das System der Schrift erarbeiten und selbstständig Regeln zur Verschriftung gesprochener Sprache entdecken“ (FÜSSENICH 2009, S. 9). Diese Sichtweise rückt die Zugriffsweisen, die Vorstellungen von Schrift, das individuelle Lernverhalten und die individuellen Lernstrategien der Kinder in den Vordergrund. Nimmt man die Sicht von Kindern ein, lässt sich nur noch schwer von Vorläuferfähigkeiten sprechen. Sie dienen den Erwachsenen lediglich als Konstrukt. Die gemachten Erfahrungen würden die Kinder selbst weder als „Vor-Erfahrungen“ noch als „Voraussetzungen“ auffassen. Vielmehr geht es dabei um die gemachten Erfahrungen, die durch Wechselwirkung mit dem lernenden Kind weiter ausdifferenziert werden. Diese Sichtweise verändert auch die Sicht auf Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb: Nicht mehr fehlende Teilleistungsfähigkeiten auf Seiten der Kinder, sondern Entwicklungsrückstände und eine fehlende Passung zwischen den schu-

lischen Angeboten und den Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, führen zu Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Anzumerken wäre an dieser Stelle noch, dass die Verwendung des Begriffs *Vorläuferfähigkeit* die Bildungsarbeit des Elementarbereichs im Vergleich zu der des Primarbereichs abwertet und das Verständnis des Elementarbereichs als eigene Bildungsstufe verkennt (vgl. FÜSSENICH 2009, S. 9; FÜSSENICH 2012, S. 8 f.; RAMSEGER 2008, S. 16 f.).

### **Sprachliche Bildung**

Die Fähigkeit Sprache zu erwerben wurde lange Zeit nur rein behavioristisch erklärt. Die kindliche Sprache galt als defizitär, da man von der korrekten Erwachsenensprache ausging und diese miteinander verglich. Heute geht man von einer anderen Sichtweise aus. Laut IRIS FÜSSENICH (2011a, S. 26) gründet die *sprachliche Bildung* auf einer genetischen Veranlagung und bildet sich durch Anregung der Umwelt weiter aus. Der Begriff *sprachliche Bildung* ist vergleichbar mit den Begriffen *kindlicher Spracherwerb* und *Sprachentwicklung* und lenkt die Aufmerksamkeit auf die aktive Rolle des Kindes beim Erwerb des Regelsystems der Umgebungssprache. Um Kinder in ihrer sprachlichen Bildung einschätzen zu können, muss diese immer in Zusammenhang mit den biografischen Daten des Kindes und im Kontext der individuellen Erfahrungen und der Lebenswelt gesehen werden. Weiterhin wichtig sind Kenntnisse über kindliche Stärken und Schwächen und über die Sprachbiografie des Kindes und seiner Familie. Da sprachliche Bildung kein Alleingang des Kindes ist, sind gemeinsame Handlungskontexte von großer Bedeutung für die Sprachentwicklung. Bei gemeinsamen Handlungen haben Kinder und ihre Bezugspersonen die Möglichkeit, ihre kommunikativen Fähigkeiten „zur Sprache“ zu bringen. Dabei gehen die Erwachsenen auf die Fähigkeiten des Kindes ein und passen ihr sprachliches Handeln daran an (vgl. FÜSSENICH 2011a, S. 25 f.).

### **Die Rolle der pädagogischen Fachkraft**

Das gleiche gilt für die pädagogische Fachkraft im Elementarbereich. Sie schafft einen pädagogischen Rahmen, in dem Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern können. Damit dies gelingt, muss sie ihr sprachliches Handeln etwas über dem Sprachniveau jedes einzelnen Kindes individuell anpassen, um es in seiner Entwicklung zu unterstützen (vgl. FÜSSENICH 2011a, S. 26). ANJA LEIST (2006, vgl. S. 679 f.) sieht die pädagogische Fachkraft in Bezug auf die sprachliche Bildung folgendermaßen:

- **Als Fachfrau:** umfangreiches Wissen über sprachliche Bildung und beteiligte Prozesse
- **Als sprachliches Vorbild:** Reflexion des eigenen Sprachverhaltens, Vermittlung von Sprechfreude durch eigenes sprachliches Handeln
- **Als Kommunikationspartnerin:** Schaffung einer sprachanregenden Umgebung mit vielen Gesprächsanlässen und mit genügend Zeit zum Sprechen, weder Verbesserung sprachlicher Fehler noch Aufforderung zum Nachsprechen, sondern Liefern der korrekten Zielstruktur
- **Als Beobachterin:** regelmäßiges Beobachten, Wahrnehmung von Entwicklungsfort- und Entwicklungsrückschritten und individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes
- **Als Partnerin der Eltern:** Informationsaustausch mit Elternhaus über Spracherwerb und Rahmenbedingungen, die dabei eine Rolle spielen

Die Aufgaben der pädagogischen Fachkraft, wie sie im Orientierungsplan definiert sind, finden sich in Kapitel 1.2 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten.

### **Sprachförderung versus Sprachtherapie**

*Sprachförderung* bedürfen Kinder, die Schwierigkeiten mit der sprachlichen Bildung haben. Dies gilt vor allem für Kinder, die zu Hause nicht ausreichend beim Spracherwerb unterstützt werden können und für Kinder mit Entwicklungsrückständen. Sprachförderung ist in allen Kindertageseinrichtungen von zentraler Bedeutung, kann aber je nach Auffassung unterschiedlich ausgeübt werden. Wird von einem gleichschrittigen Lernen beim Spracherwerb ausgegangen, orientieren sich die Sprachförderprogramme meist an der Förderung von Teilleistungen. Sprachförderung, die an der sprachlichen Bildung des Kindes ansetzt, schafft Alltags- und Spielformate. Im Zentrum stehen dabei der Bedeutungserwerb und die Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten des Kindes (vgl. FÜSSENICH 2011a, S. 26).

*Sprachtherapie* wird benötigt, wenn die Sprachförderung keine Erfolge erzielt oder wenn bei einem Kind eine unausbalancierte Entwicklung sichtbar ist. Es durchläuft im letzteren Fall in bestimmten sprachlichen Bereichen nicht die Stufen, die im Erwerb bei unauffälligen Kindern vorkommen. Um den Bedarf der Sprachtherapie ermitteln zu können, müssen zuerst Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes von professioneller Seite diagnostiziert werden. Wenn sich die Sprachtherapie an der sprachlichen Bildung des Kindes orientiert, beginnt sie, wie auch die Sprachförderung, mit einer Schaffung von Alltags- und Spielformaten. Sprachstrukturelle Aspekte werden in den Formaten und bei der Erweiterung der kommunikativen Funktion von Sprache integriert. Anders als die Sprachförderung ist die Durchführung der Sprachtherapie von der Finanzierung abhängig. Die Finanzierung über die Heilmittelverord-

nung greift zum Beispiel nicht bei Kindern, die nur Störungen im Zweitspracherwerb aufweisen oder deren Störungen auf soziale Faktoren zurückzuführen sind. Viele Kinder mit gravierenden Sprachproblemen erhalten unter diesen Umständen keine Sprachtherapie (vgl. FÜSSENICH 2011a, S. 26 f.).

## **1.2 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten**

Seit 2011 gilt der *Orientierungsplan* verpflichtend für die Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und richtet sich an alle pädagogischen Fachkräfte sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich. Er gliedert sich in zwei Teile: in *Teil A: Die Grundlagen des Orientierungsplans* und in *Teil B: Der Orientierungsplan als Bildungskompass*. Teil A geht auf das Grundverständnis von Erziehung und Bildung, die sich daraus ableitenden Ziele und die Kooperationsfelder ein. Auch wird die Einbettung der Institution Kindergarten im Bildungssystem mit Hinsicht auf Kooperation, Vernetzung und Qualitätssicherung beschrieben. Aufbauend auf Teil A finden sich in Teil B sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder, die konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Arbeit zur Verfügung stellen. Dabei werden stets die Motivationen des Kindes berücksichtigt (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2011).

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache**

In Kapitel 3.3 *Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache* des Orientierungsplans wird die Bedeutung der Sprache betont: „Die Beherrschung der Sprache, zuerst gesprochen, später auch Schrift, ist Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und entscheidend für alle Lernprozesse innerhalb und außerhalb von Kindergarten und Schule“ (ebd., S. 35). Schwierigkeiten in der sprachlichen Bildung wirken sich im Umkehrschluss negativ auf die gesellschaftliche Teilhabe und Lernprozesse aus und ziehen sich durch das weitere Leben der Kinder. Der Orientierungsplan gibt den Hinweis, dass viele Erwachsene heutzutage zu wenig mit Kindern sprechen. Da das Sprechen aber nur durch Sprechen gelernt wird, kommt dem Kindergarten eine besondere Rolle in der sprachlichen Bildung der Kinder zu. Pädagogische Fachkräfte sollen viel mit Kindern sprechen: ob bei Sprachspielen, Gedichten oder als handlungsbegleitendes Sprechen im Alltag. Jedem Kind soll Sprache angeboten werden. Dass das einzelne Kind mit

seinen sprachlichen Fähigkeiten dabei in den Fokus gestellt wird, zeigt sich in folgendem Auszug:

*„Alle Kinder in Krippen und Kindergärten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung, Spracherziehung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens. Dazu brauchen sie eine sprachanregende Umgebung, Bücher, und vor allem aber Menschen, die mit ihnen reden, singen und ihnen Geschichten erzählen und vorlesen“ (ebd., S. 35)*

Unterstützung in der sprachlichen Bildung erfahren Kinder zum Beispiel durch alltagsintegrierte und sprachanregende Sprachförderung, das Aufgreifen und die Würdigung der Sprachvielfalt in der Einrichtung und die Ermunterung, sich mit der Schrift und ihren Konventionen auseinander zu setzen und diese zu erforschen. Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011, S. 36 f.) hat folgende Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ im Orientierungsplan festgehalten:

#### **Kinder**

- erleben Interesse und Freude an der Kommunikation, erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.
- verfügen über vielfältige Möglichkeiten mit anderen zu kommunizieren und sich auszutauschen.
- erzählen Geschichten mit Anfang, Mitte und Schluss.
- erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegung ihre Sprachkompetenzen.
- nutzen Sprache, um an der Gemeinschaft teilzuhaben und das Zusammenleben mit anderen zu gestalten.
- mit einer anderen Herkunftssprache erwerben Deutsch als weitere Sprache.
- erfahren unterschiedliche Sprachen als Bereicherung der Kommunikation und Kultur.
- lernen Schrift als Teil ihrer alltäglichen Lebenswelt kennen und beginnen sie einzusetzen.

Inwiefern diese Ziele für jedes Kind verwirklicht und eingehalten werden können, soll im Rahmen dieser Arbeit nicht Thema sein.

#### **Die Aufgaben und Rolle der pädagogischen Fachkraft**

„Erzieherinnen und Erzieher sind angehalten, vom Kind her zu denken, es in den Mittelpunkt ihres Handelns zu stellen und in seiner Entwicklung zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern“ (ebd., S. 16). Die pädagogische Fachkraft muss dafür das Verhalten jedes einzelnen Kindes in bestimmten Situationen, seine Interessen und Themen und die Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten. Sowohl die Alltagsbeobachtung als auch die systematische

Beobachtung der Entwicklung des Kindes mit anschließender Dokumentation und Reflexion spielt eine große Rolle und stellt die Grundlage für das pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkraft dar. Eine individuelle, an den Fähigkeiten des Kindes ansetzende Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse wird so möglich. Die pädagogische Fachkraft erkundet gemeinsam mit dem Kind die Welt und leitet es an Themen heran, die sich dem Kind in seiner unmittelbaren Umgebung oder alltäglichen Leben nicht offenbaren. Neben der Kooperation mit anderen Kindergärten und Partnern, passen die pädagogischen Fachkräfte im Team ihr pädagogisches Planen und Handeln an und besprechen die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder sowie mögliche Fördermaßnahmen. Der Orientierungsplan sieht die pädagogischen Fachkräfte als verlässliche pädagogische Begleiter des Kindes (vgl. ebd., S. 16,19).

Da Beobachtung, Dokumentation und Reflexion der kindlichen Entwicklung elementar für das pädagogische Handeln sind, möchte ich ein mögliches Beobachtungskonzept vorstellen: die *Bildungs- und Lerngeschichten* (vgl. VIERNICKEL/ VÖLKELE<sup>2</sup>2005, S. 143-152). Die Bildungs- und Lerngeschichten stammen aus Neuseeland und wurden von Margaret Carr entwickelt. Bei den Bildungs- und Lerngeschichten wird „Lernen als ein Prozess des zunehmenden Beteiligtseins an sozialen Praktiken und Aktivitäten verstanden, der Verantwortung und Beharrlichkeit beinhaltet“ (ebd., S. 143). Als Ergebnis der Lernprozesse werden Lerndispositionen genannt, die sich in fünf Bereiche aufteilen lassen, eine Abfolge darstellen und aufeinander aufbauen. Die Lerndispositionen sind *sich interessieren, engagiert sein, trotz Schwierigkeiten dabeibleiben, sich mit anderen austauschen* und *Verantwortung übernehmen*. Die Bildungs- und Lerngeschichten können nach den *vier D's* erstellt werden (vgl. ebd., S. 146-152):

- Beschreibung von Lerngeschichten (describing): Die Beschreibung orientiert sich an den fünf Lerndispositionen und stellt die Interessen, die Aktivitäten und die Handlungen des Kindes in den Fokus.
- Diskussion über Lerngeschichten (discussing): Bei der Diskussion sind pädagogische Fachkräfte, das Kind selbst und seine Eltern beteiligt. Das Ziel der Diskussion ist der Austausch untereinander und die Besprechung der weiteren Vorgehensweise, um das Kind unterstützen, aber auch herausfordern zu können.
- Dokumentation von Lerngeschichten (documenting): In einem Ordner, der für jedes Kind angelegt wird, werden die Lerngeschichten gesammelt. Bei der Dokumentation stellt sich

die pädagogische Fachkraft die Fragen „Was hat das Kind hier meiner Ansicht nach gelernt?“, „Wie kann ich die Interessen, Fähigkeiten, Strategien, Dispositionen, Geschichten des Kindes so fördern, dass sie auch in anderen Bereichen und Aktivitäten zum Einsatz gebracht werden?“ und „Wie sollte der nächste Schritt bei diesem Kind in der Lerngeschichte angelegt sein?“

- Pädagogische Planung auf der Basis von Lerngeschichten (deciding): Dieser Schritt orientiert sich an der letzten Fragestellung. Es muss geklärt werden, welcher Herausforderung sich das Kind als nächstes stellen soll und was es im Folgenden für seinen Lernprozess benötigt. Dafür kann das Kind in seinen Lerndispositionen gefördert oder eine anregende Lernumgebung gestaltet werden.

Die Bildungs- und Lerngeschichten werden zwar nicht vom Orientierungsplan gefordert, sind aber aufgrund ihrer Relevanz für meine Arbeit diesem Kapitel zu finden.

### **Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften**

Übergangssituationen sind immer von unterschiedlichen Emotionen begleitet und mit Erwartungen, Hoffnungen, aber auch Ängsten verbunden. Eine der ersten Übergangssituationen stellt der Übergang Kindergarten – Schule dar. Damit dieser gut gelingt, fordert der Orientierungsplan eine *Kooperation von pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern*. Anhand eines Jahresplans, der unter Einbeziehung des Orientierungsplans und des Bildungsplans der Schule erstellt wird, kann die gemeinsame Arbeit von pädagogischen Fachkräften und Kooperationslehrkräften festgelegt werden. Durch die Beobachtung jedes einzelnen Kindes wird eine entwicklungsbegleitende Förderung möglich. Am Übergang in die Schule sind das Kind, die Eltern, die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte in gleicher Weise beteiligt. (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2011, S. 21 f.). Im Orientierungsplan werden Kompetenzen (ebd., S. 22 f.) aufgeführt, die ein Kind bis zum Schuleintritt erworben haben sollte. Ich beschränke mich dabei auf die sprachlichen Kompetenzen:

#### **Die Kinder können**

- verschiedene Mal- und Schreibmaterialien und Werkzeuge ausprobieren, sie handhaben und damit Produkte kreativ herstellen.
- einige Reime und Lieder auswendig und nehmen am gemeinsamen Sprechen, Singen und Musizieren aktiv teil.
- die deutsche Sprache soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht folgen können.



- ein Lieblingsbuch nennen, aus dem ihnen vorgelesen wurde und können anderen daraus erzählen.
- von Erfahrungen mit verschiedenen Medien berichten.
- in ganzheitlichen Zusammenhängen Muster, Regeln, Symbole und Zahlen entdecken und anwenden.
- mit anderen Kindern angemessen kommunizieren und Einfühlungsvermögen und Mitgefühl aufbringen und zeigen.

Die Bildungspläne der Grundschule und sonderpädagogischen Einrichtungen greifen die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans auf und führen sie weiter. Gegebenenfalls muss für ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermittelt werden, an welchem schulischen Lernort es bestmöglich gefördert werden kann. Auch beim Übergang in eine sonderpädagogische Einrichtung müssen Wege gefunden werden, um das Kind auf seinem Weg in die neue Einrichtung zu begleiten (vgl. ebd., S. 23).

### **Zusammenarbeit mit Partnern**

Als Bestandteil des Gemeinwesens ist die Vernetzung des Elementarbereichs mit anderen Fachstellen und Institutionen wichtig und wünschenswert. Vom Kontakt zu anderen Institutionen des Gemeinwesens und zu Einrichtungen der Familienbildung und -beratung profitieren sowohl der Kindergarten selbst als auch das Kind und seine Eltern. Die Zusammenarbeit mit der Frühförderung und Fachdiensten, wie zum Beispiel dem Kinderarzt und der Logopädie, zeigt seine Bedeutung vor allem dann, wenn pädagogische Fachkräfte Auffälligkeiten in der kindlichen Entwicklung feststellen. Die Eltern werden unterstützt und an passende Beratungsstellen und Fördereinrichtungen verwiesen. So kann die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf unterstützt werden (vgl. ebd., S. 23 f.).

### **1.3 Diagnose sprachlicher Fähigkeiten im Elementarbereich**

Um allen Kindern die bestmöglichen Chancen für den Schulbeginn zu ermöglichen, muss eine individuelle Sprachförderung möglichst früh ansetzen. Für die Ermittlung des Förderbedarfs eines Kindes werden diagnostische Verfahren zur Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes benötigt. Viele Bundesländer, auch Baden-Württemberg, haben darauf reagiert und diagnostische Verfahren eingeführt, um eine entsprechende Sprachförderung vor Schuleintritt in die Wege leiten zu können (vgl. MERCATOR INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE, S. 6).

### 1.3.1 Die Einschulungsuntersuchung

In Baden-Württemberg wird die Sprachstandsdiagnose im Rahmen der *Einschulungsuntersuchung (ESU)* durchgeführt. Die ESU gliedert sich in zwei Schritte:

*Im ersten Schritt* wird bei allen Kindern, die 15 bis 24 Monate vor der Einschulung stehen, eine *Basisuntersuchung zur Sprachstandsfeststellung* vom Kinder- und Jugendärztlichen Dienst des Gesundheitsamts durchgeführt. Dabei handelt es sich um das Verfahren *HASE (Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung)*, anhand diesem Kinder mit (schrift-)sprachlichen Schwierigkeiten erkannt werden sollen. Im Erhebungsbogen werden neben den Ergebnissen von HASE auch anamnestiche Daten des Kindes und Informationen zur Sprachentwicklung vermerkt. Hat ein Kind beim Screening auffällige Befunde, wird eine *verpflichtende Sprachstandsdiagnose* durchgeführt, die das Sprachverstehen, die Sprachproduktion und das Sprachgedächtnis überprüfen. Dies geschieht mit Hilfe des Verfahrens *SETK 3-5 (SprachEntwicklungsTest für drei- bis fünfjährige Kinder)*. Anhand der Ergebnisse des SETK 3-5 und den zusätzlichen Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte zur sprachlichen Entwicklung des Kindes erstellt das Gesundheitsamt eine ärztliche Bewertung, welche den Eltern übergeben wird und zur Beratung dient. Die Bewertung der sprachlichen Fähigkeiten wird in intensiver Förderbedarf, Förderbedarf, kein Förderbedarf bzw. ohne Befund eingeteilt. Liegt ein Förderbedarf vor, werden folgende Fördermaßnahmen vom Gesundheitsamt vorgeschlagen: zusätzliche intensive Fördermaßnahme, Förderung im Rahmen des Orientierungsplans und sonstige Maßnahmen. Anschließend können Fördermaßnahmen geplant und beantragt, Fachdienste gegebenenfalls hinzugezogen und eine Kooperation mit der Schule vereinbart werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2008, S. 1-4).

*Schritt zwei* erfolgt ein paar Monate vor der Einschulung und dient dazu, die Beeinflussung der Schulfähigkeit oder Teilnahme am Unterricht durch gesundheitliche Beeinträchtigungen in Erfahrung zu bringen. Für die Entscheidung, ob eine ärztliche Untersuchung erfolgen soll, werden die Ergebnisse aus Schritt 1, die Entwicklungsbeobachtungen der pädagogischen Fachkräfte und die Einschätzung der Schulfähigkeit des Kindes von den beteiligten Personen an der Kooperation Kindergarten – Grundschule benötigt. Besteht der Bedarf, wird eine ärztliche Untersuchung zur Abklärung der gesundheitlichen Beeinträchtigungen veranlasst (vgl. SOZIALMINISTERIUM 2011, S. 3-10).

Eine Expertengruppe des Mercator-Instituts hat sich mit Qualitätsmerkmalen für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich auseinandergesetzt und festgestellt, dass die Qualität und Wirksamkeit vieler Verfahren fraglich sind. Folgende Empfehlungen für einen kritischen Umgang mit den eingesetzten Verfahren hat die Gruppe in ihrem Bericht aufgeführt (vgl. MERCATOR INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE, S. 8):

- Die Aufgabe von Sprachstandsverfahren: Überprüfung zentraler Bereiche der sprachlichen Entwicklung und Erfassung der (mehrsprachigen) Sprachbiografie eines Kindes
- Einheitliche Definition des Begriffs Sprachförderbedarf in allen Bundesländern
- Schulung der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Durchführung von Sprachstandsverfahren und allgemeine Kenntnisse über sprachliche Bildung
- Abgleich der verpflichtend eingeführten Verfahren an die vorgestellten Qualitätsmerkmale und gegebenenfalls Weiterentwicklung

Die Kritik an Sprachstandsdiagnoseverfahren, wie in der ESU, zielt vor allem darauf ab, dass in Testsituationen weder die Fähigkeiten eines Kindes noch ein Förderbedarf ermittelt werden kann und dass sich die Überprüfung des Sprachstandes nicht an den einzelnen Sprachebenen, sondern an Teilleistungsfähigkeiten orientiert. Ein *Leitfaden zur kindlichen Sprachaneignung* (vgl. FÜSSENICH 2010, S. 15-20) greift diese Kritikpunkte auf. Er gliedert sich in die Teile:

- Erfassung biographischer Daten: Die Erfassung biographischer Daten ist notwendig, um die Sprachentwicklung beurteilen und einschätzen zu können, ob gegebenenfalls Sprachförderung oder Sprachtherapie nötig ist (z.B. Erst-/Zweit-/Familiensprache, bisherige Förderung, organische Voraussetzungen).
- Blick auf die pädagogischen Fachkräfte: Da sich das Kind Sprache nicht alleine aneignet, muss auch der Blick auf pädagogische Fachkräfte gerichtet werden (z.B. Austausch über Fähigkeiten und Schwierigkeiten, Informationen zur Förderung in der Kindertageseinrichtung).
- Blick auf das Kind: Zu guter Letzt steht das Kind im Mittelpunkt. Dieser Teil des Leitfadens orientiert sich an Entwicklungsstufen und nicht an einer Altersnorm. Auf diesem Wege können Fähigkeiten und Schwierigkeiten besser eingeschätzt werden. Es werden die In-

teressen, das kommunikative Handeln des Kindes und Fähigkeiten bzw. Schwierigkeiten in den Sprachebenen Aussprache, Grammatik und Semantik erfasst (z.B. sprachliche Strukturierung beim Spielen, verständliche Sprache, Äußerung von Artikeln).

#### **1.4 Sprachförderung und Sprachtherapie im Elementarbereich**

Der Elementarbereich verfolgt das Ziel einer alltagsintegrierten Sprachförderung des Kindes von Anfang an. Die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung aller Kinder wird über die gesamte Kindergartenzeit unterstützt. Benötigt ein Kind zusätzlichen Sprachförderbedarf, kann über die zwei Möglichkeiten der *Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf* (SPATZ) gefördert werden: über *Intensive Sprachförderung im Kindergarten* (IKS) und *Singen – Bewegen – Sprechen* (SBS) (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2012, S. 131). Wird die Notwendigkeit einer Sprachtherapie festgestellt, kommen Fachdienste wie beispielsweise die Logopädie zum Einsatz.

Ich beschränke mich bei der Erklärung der Förderwege auf SBS, da nur dieser für meine Arbeit mit Simon relevant ist.

##### 1.4.1 Singen – Bewegen – Sprechen

*Singen – Bewegen – Sprechen* (SBS) ist eine Bildungs Kooperation zwischen Kindergärten und öffentlichen Musikschulen. Kinder ab drei Jahren werden auf diesem Weg bis zum Schuleintritt ganzheitlich durch Singen und Musik in der Verbindung mit Sprache, Bewegung, Spiel und Tanz gefördert. Ziel ist die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache im Hinblick auf eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe. Die SBS-Gruppe wird von einer geschulten pädagogischen und einer musikpädagogischen Fachkraft geleitet. Im ersten und zweiten Kindergartenjahr werden Kinder mit zusätzlichem intensivem Förderbedarf durch SBS gefördert. Zusätzlichen intensiven Förderbedarf haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Kinder, bei denen der Bedarf durch eine pädagogische Fachkraft erkannt wird. Kinder, die im dritten Kindergartenjahr sind und bei denen beim ersten Schritt der ESU ein Förderbedarf festgestellt wurde, werden ebenfalls im Rahmen von SBS gefördert. Die Gruppengröße von 20 förderbedürftigen Kindern darf nicht überschritten werden. Sollte es freie Plätze geben, können auch Kinder ohne zusätzlichen intensiven Förderbedarf aufgenommen werden (vgl. ebd., S. 131 ff.).

## 1.5 Der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

Die Vorgaben des Orientierungsplans zum Übergang vom Kindergarten in die Schule in Baden-Württemberg habe ich bereits in Kapitel 1.2 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten dargestellt. Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) und Jugend- und Familienkonferenz (JFMK) des Bundes<sup>3</sup> sowie das Kultus- und Sozialministerium des Landes Baden-Württemberg<sup>4</sup> sprechen sich deutlich für eine Kooperation zwischen Kindergarten und Schule aus und betonen die Wichtigkeit eines gelingenden Übergangs insbesondere für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

In Baden-Württemberg ist die Kooperation beider Bildungsinstitutionen durch die Verwaltungsvorschrift zur Kooperation Kindertageseinrichtung – Grundschulen (Beschluss vom 14.02.2002) vorgeschrieben und die Rahmenbedingungen darin festgelegt. Wie genau die Kooperation gestaltet wird, findet sich in Kapitel 1.5.2. Das Konzept „Schulreifes Kind“.

### 1.5.1 Von der Schulreife zur Schulfähigkeit

Zuvor möchte ich aber die Veränderung der Sichtweise von der *Schulreife* zur *Schulfähigkeit* erläutern. Mit der Frage, wann genau ein Kind bereit für die Schule ist, haben sich Pädagogen schon lange beschäftigt. Der „Apfel-Münz-Test“, bei dem ein Kind erst zur Schule gehen durfte, wenn es sich bei der Auswahl von Münze und Apfel für die Münze entschied, ist seit dem Mittelalter bekannt. Ebenso das „Philippinermaß“: Konnte sich ein Kind mit einem Arm über den Kopf fassen und das gegenüberliegende Ohr berühren, galt es als schulreif. Im ersten Fall gilt die kognitive Reife als entscheidend, im zweiten Fall die körperliche (vgl. Meiers 2002, S. 10).

Heute geht man nicht mehr von einem Konzept der Schulreife aus, bei dem ein bestimmter Entwicklungszeitpunkt bestimmt, ab wann ein Kind zur Schule gehen kann, sondern vom Konzept der Schulfähigkeit, das den Blick auf die verschiedenen Begabungen des Kindes lenkt. KURT MEIERS (2002, vgl. S. 11 f.) beschreibt die Schulfähigkeit als multifaktorielles Gebilde, das aus verschiedenen Faktoren besteht – zum Beispiel Intellekt oder Persönlichkeit

---

<sup>3</sup> Nachzulesen in: „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten - Das Zusammen von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009

<sup>4</sup> Nachzulesen in: „Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen“, Beschluss des Kultusministeriums und des Sozialministeriums Baden-Württemberg vom 14.02.2002

des Kindes – und Einflüsse der Umwelt mit einbezieht. Schulfähigkeit wird nicht mehr anhand eng gefasster Kriterien definiert. Vielmehr wird beim Kind die Fähigkeit vorausgesetzt, das Erziehungs- und Bildungsangebot der Schule nutzen zu können. Was genau Schulfähigkeit demnach bedeutet, richtet sich nach dem Anforderungsniveau der entsprechenden Schule. Mit dieser veränderten Sichtweise ergibt sich auf Seiten der Schule die Aufgabe, Kindern bei der Ausbildung ihrer Schulfähigkeit und bei der Weiterentwicklung ihrer Lernfähigkeit zu unterstützen und eine Passung zwischen den kindlichen Voraussetzungen und den schulischen Anforderungen herzustellen (vgl. MEIERS 2002, S. 11 f. & FÜSSENICH 2005, S. 18). Kinder, die schulpflichtig, aber noch nicht schulfähig sind, benötigen deswegen die Hilfe von Familie, Kindergarten und Schule, um den Übergang bestmöglich bewältigen zu können.

#### 1.5.2 Das Konzept „Schulreifes Kind“

Eine Möglichkeit der Unterstützung dieser Kinder bietet das *Konzept „Schulreifes Kind“* in Baden-Württemberg. Das Konzept versteht sich als Netzwerk der Förderung, gründet auf dem Orientierungsplan und stellt das Kind in den Mittelpunkt. „Schulreifes Kind“ verfolgt folgende Leitlinien (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2010, S. 1 f.):

- Den Kindergarten als wichtigen Bildungsort von Anfang an im Bewusstsein der gesamten Bevölkerung verankern.
- Die große Chance in der Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Lehrkräften, also von Frühpädagogen und Primarpädagogen sehen und in der Kooperation mit den Ärzten.
- Probleme nicht an den Migranten festmachen, sondern förderbedürftige Schichten unterstützen.
- Jedes Kind achtsam begleiten und fördern.
- Eltern und Kinder nicht abstempeln, sondern in das Netzwerk der Förderung einbeziehen.
- Jedem einzelnen Kind eine optimale Basis für einen gelingenden Schulstart geben.

Das Ziel ist die frühzeitige Erkennung von Kindern mit beispielsweise besonderem Unterstützungsbedarf oder Entwicklungsverzögerungen und ihre gezielte Förderung, um einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen und Zurückstellungen zu vermeiden. Durch eine Intensivierung der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule, aber auch der Frühförderung und sonderpädagogische Einrichtungen, soll dieses Ziel erreicht werden.

Der Ablauf des Konzepts „Schulreifes Kind“ gestaltet sich folgendermaßen (siehe Abb. 1): Eltern von Kindern, die bei Schritt 1 der verpflichtenden Einschulungsuntersuchung auffällig sind, werden am „Runden Tisch“ von Kindergarten und Schule über den Förderbedarf in

Kenntnis gesetzt und beraten. Gemeinsam wird über die Art der Förderung entschieden. Im April bzw. Mai schließt dann Schritt 2 der ESU an (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2010, S. 1-4).

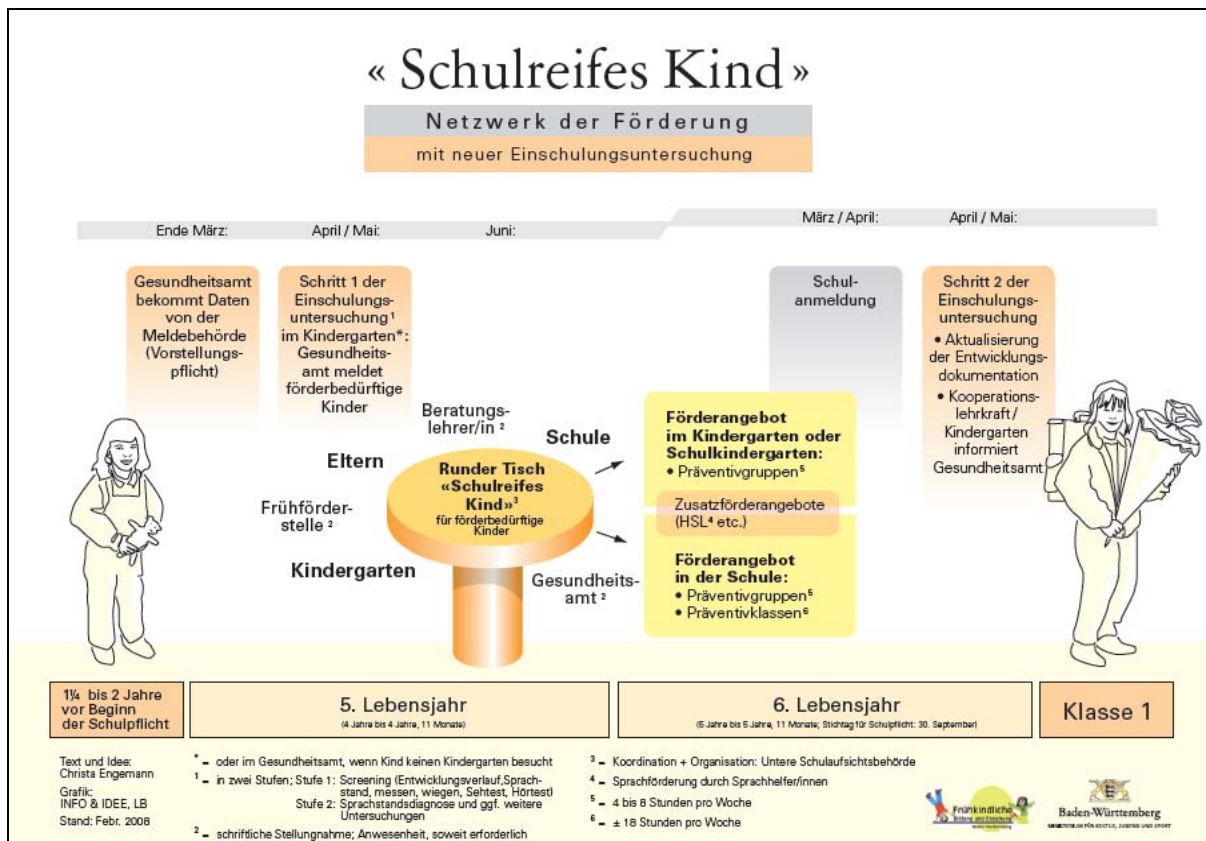


Abb. 1: „Schulreifes Kind“ – Netzwerk der Förderung mit neuer Einschulungsuntersuchung

Die Förderung im Konzept „Schulreifes Kind“ kann in vier verschiedenen Modelltypen stattfinden. Im Hinblick auf die Relevanz des Konzepts für meine Arbeit beschränke ich mich auf die Darstellung des Modells C.

Die Förderung in Modell C erfolgt durch eine Intensivkooperation zwei Stunden pro Woche zwischen Kindergarten und Grundschule im letzten Kindergartenjahr und schließt dabei alle Kinder ein, die ein Jahr vor der Einschulung stehen. Anhand eines gemeinsamen Förder- und Jahresplans werden die Kinder gefördert. Außerdem werden Feiern und Veranstaltungen mit Schulkindern und kleine Projekte dort vermerkt und eingeplant. Die Beobachtung von Kindern und die Dokumentation ihrer Entwicklung dienen als Grundlage für Elterngespräche zu Beginn und nach einem halben Jahr der Kooperation (vgl. [www.kultusportal-bw.de](http://www.kultusportal-bw.de) [Stand: 30.06.13]).

Das Konzept „Schulreifes Kind“ wurde während der Erprobungsphase wissenschaftlich begleitet. Unter anderem sollte die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen für die teilnehmenden

Kinder überprüft werden. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Maßnahmen durchaus wirksam sind. Vor allem im Bereich der mathematischen und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten konnten Rückstände bis zur Einschulung aufgeholt werden. Als Fazit wird festgehalten, dass die kompensatorischen Maßnahmen vor Schulbeginn erfolgreich sein können, wenn die Rahmenbedingungen wie Gruppengröße oder Schulungsangebot diese positiv unterstützen (vgl. HASSELHORN & SCHÖLER, 2011).

Neben allen positiven Aspekten des Konzepts „Schulreifes Kind“ und der Forderung, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen, dürfte auffallen sein, dass trotzdem von *Vorläuferfähigkeiten* und *Schulreife* gesprochen wird. Dem Kind wird der Übergang in die Schule erleichtert, indem es eine kompensatorische Förderung erhält. Wie aber wird diese Förderung in der Schule, insbesondere bei Kindern, die weiterhin Förderbedarf haben, weitergeführt? Es muss an dieser Stelle kritisch gefragt werden, ob die Herstellung einer Passung zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den Anforderungen der Schule im weiteren Verlauf der Schullaufbahn immer noch zu Lasten des Kindes fällt.



## 2 SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE FÄHIGKEITEN UND SCHWIERIGKEITEN

Die Ausbildung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten ist elementar für die sprachliche Bildung von Kindern. Sie entwickeln sich bei jedem Kind unterschiedlich schnell und zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Neben dem Erwerb von Fähigkeiten in verschiedenen sprachlichen Bereichen kann es aber auch zu Schwierigkeiten kommen.

In diesem Kapitel möchte ich auf die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den sprachlichen Bereichen Semantik und Aussprache eingehen, da diese für meine Arbeit relevant sind. Zuerst stelle ich semantische Fähigkeiten und Schwierigkeiten vor und erläutere anschließend die Diagnose und Förderung von Bedeutungsschwierigkeiten. Der Aufbau des Kapitels über den sprachlichen Bereich Aussprache deckt sich mit dem der Semantik. Dort führe ich ebenfalls Fähigkeiten und Schwierigkeiten auf und beschreibe anschließend Möglichkeiten der Diagnose und Förderung bei Ausspracheschwierigkeiten.

### 2.1 Semantik – Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Der Bedeutungserwerb stellt einen der wichtigsten Bereiche der sprachlichen Bildung dar, da die Kenntnis von Begriffen Grundlage für die Erweiterung weiterer sprachlicher Fähigkeiten ist. Begriffe sind hierbei von Wörtern zu unterscheiden. Ein *Begriff* entsteht durch Erfahrungen, stellt das Wissen über etwas dar und ist universell anzusehen. Das *Wort* hingegen ist die Bezeichnung für einen Begriff und variiert in jeder Sprache. Kinder erwerben Sprache durch gemeinsame Handlungen mit Personen. Dabei passen sich die erwachsenen Personen dem kindlichen Sprachniveau so an, dass Kinder Bestandteile der gesprochenen Sprache herausfiltern können. Indem sie diese Bestandteile in ihre eigenen Äußerungen integrieren und auch in verschiedene Kontexte setzen, erweitern sie ihr *semantisches Lexikon* (vgl. FÜSSENICH<sup>5</sup> 2002, S. 74-80 & FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 10-16).

#### Semantische Fähigkeiten

Die Fähigkeiten in der Semantik beziehen sich aber nicht nur auf den Wortschatzerwerb, sondern vor allem auch auf die Strategien, die Kinder für die Erweiterung ihres semantischen Lexikons nutzen. Wenn Kinder etwas nicht verstanden haben, fragen sie nach oder teilen mit, dass sie etwas nicht verstanden haben. Über Wortneuschöpfungen versuchen sie, neue Wörter zu bilden, um sich zu verständigen, z.B. Babykönig für Prinz. Sie korrigieren sich spon-

tan selbst, wenn sie einen Fehler vermuten oder der Gesprächspartner sie nicht versteht. Es ist auch möglich, dass sie den Gesprächspartner korrigieren, wenn die gemachte Aussage nicht sinnvoll erscheint. Außerdem imitieren sie Äußerungen spontan oder spielen mit Sprache, indem sie z.B. reimen (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 14 ff.).

Kinder erwerben die Fähigkeit, über Sprache nachzudenken (*metasprachliche Fähigkeiten*), wenn sie sich über Sprache wundern oder wenn im Gespräch mit anderen Personen Verständnisprobleme auftauchen, die es zu lösen gilt. Mit Hilfe von metasprachlichen Fähigkeiten probieren Kinder diese Verständnisprobleme aufzulösen. Ist ein bestimmtes sprachliches Phänomen der Gegenstand eines Gesprächs, spricht man von *Extrakommunikation*. Im Gegensatz zur Metakommunikation muss dazu kein Verständigungsproblem vorliegen (vgl. ebd.).

Kinder sind zunehmend in der Lage, sich sprachlich von dem konkreten, situativen Kontext zu lösen und neue Kontexte sprachlich zu konstruieren. Man spricht dabei von der Dekontextualisierung von Sprache. Dies geschieht zum Beispiel beim Erzählen: Kinder lösen sich in ihrem sprachlichen Handeln gedanklich von der Situation, in der sie sich aktuell befinden, und beginnen von etwas zu erzählen, das nicht mit der konkreten Situation zusammenhängt. Da das Erzählen hohe kognitive und sprachliche Anforderungen an Kinder stellt, brauchen sie oftmals die Unterstützung von erwachsenen Personen. Als Zuhörer können die Erwachsenen Kinder durch gezieltes Nachfragen zum Weitererzählen ermutigen und in ihrer Erzähleentwicklung fördern. Erzählen Erwachsene und Kinder eine Geschichte gemeinsam, handelt es sich um eine Geflechtermählung. Bei einer Höhepunktermählung erzählt das Kind alleine von Erlebtem (vgl. ANDRESEN 2011).

### **Semantische Schwierigkeiten**

Beim Bedeutungserwerb können auch Schwierigkeiten auftreten. Semantische Schwierigkeiten lassen sich nicht nur auf einen reduzierten Wortschatz zurückführen, sondern zeigen sich auch in anderen Bereichen (vgl. FÜSSENICH<sup>5</sup>2002, S. 84-87 & FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 17-20):

- Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes: Kinder mit semantischen Schwierigkeiten haben nicht nur einen eingeschränkten Wortschatz, ihnen fehlen auch Strategien, um diesen zu erweitern. Oftmals greifen sie auf Strategien zurück, die sich negativ auf die Erweiterung ihrer Fähigkeiten auswirken. Sie

greifen auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück, indem sie auf etwas zeigen oder deiktische Ausdrücke wie „das da“ verwenden. Oftmals zeigen sie Vermeidungsverhalten, wenn sie etwas nicht benennen können, indem sie schweigen oder versuchen, der Situation auszuweichen. Unbekannte Wörter ersetzen sie durch unspezifische Oberbegriffe, Wörter aus demselben semantischen Feld, durch lautlich ähnliche Wörter oder umschreiben sie. Meistens fehlt ihnen ein kreativer und aktiver Umgang mit Sprache, sodass sie keine Neuschöpfungen bilden. Kinder mit semantischen Problemen fragen nicht nach, wenn sie etwas nicht kennen oder verstehen. Sie wundern sich nicht über Sprache und entwickeln nur schwer metasprachliche Fähigkeiten.

- Probleme mit dem Sprachverständnis: Äußerungen werden nur anhand von Schlüsselwörtern verstanden. Durch die häufige Verwendung von „Ja“, „Nein“ und Floskeln halten Kinder das Gespräch aufrecht und machen den Eindruck, dass sie alles verstehen, was gesagt wird.
- Probleme mit der Wortfindung: Kinder kennen und verstehen viele Wörter, haben sie aber im Gespräch oft nicht parat. Probleme mit der Wortfindung treten mit anderen semantischen Schwierigkeiten auf und fallen durch die wechselhafte Verwendung von Begriffen auf.

#### 2.1.1 Diagnose von Bedeutungsschwierigkeiten

Für die Diagnose von Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb werden meistens Wortschatztests verwendet, die die Beherrschung bestimmter „Wörter“ überprüfen. Ihnen wird allerdings unterstellt, theoretisch und methodologisch unzulänglich zu sein. Beachtet man die Tatsache, dass semantische Schwierigkeiten nicht nur auf einen eingeschränkten Wortschatz zurückzuführen sind, wird klar, dass ein reiner Wortschatztest zur Erfassung semantischer Schwierigkeiten zu kurz greift. Die Diskussion um Wortschatztests möchte ich an dieser Stelle aber nicht weiter führen und verweise bei Interesse zur weiteren Vertiefung auf FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002).

Semantische Fähigkeiten und Schwierigkeiten werden anhand des Umfangs an „Wörtern“ und der Art und Weise, wie Kinder damit umgehen, sichtbar. Neben dem Umfang des Lexikons muss deshalb auch das Problemlöseverhalten von Kindern erfasst werden, das sie an-

wenden, wenn ihnen lexikalisches Wissen fehlt. IRIS FÜSSENICH und CAROLIN GEISEL (2008) haben dazu einen *Beobachtungsbogen für den Erwerb von Bedeutungen* vorgestellt, mit dem die Strategien der Kinder eingeordnet werden können:

#### **Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten**

- Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (zeigen und deiktische Ausdrücke wie „da“)
- Vermeidungsstrategien
  - Schweigen
  - Ausweichendes Verhalten (z.B. Vermeidung von bestimmten Sprechsituationen)
  - Ausweichende Antworten (z.B. Ablenkung auf ein anderes Thema)
  - Antworten mit Ganzheiten (z.B. „Weiß ich nicht mehr“)
- Ersetzungen von Wörtern durch
  - allgemeine Oberbegriffe (z.B. Schuh für Stiefel)
  - andere Wörter aus dem selben semantischen Feld (z.B. Brötchen leer getrunken für aufgegessen)
  - lautlich ähnliche Wörter (z.B. Banane für Birne)
  - andere Wörter (z.B. Blätter für Salat)
  - Umschreibungen
    - Rückgriff auf Form und Aussehen (z.B. Tee mit gelben Blumen für Kamillentee)
    - Rückgriff auf Funktion und Situation (z.B. Lied spielen für Gitarre)
- Keine Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden
- Sonstiges

#### **Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten**

- Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.
- Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.
- Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).
- Korrekturen
  - Spontane Selbstkorrekturen (z.B. „Ich habe ein Messer... einen Löffel“)
  - Hörerinitiierte Korrekturen (z.B. K: „Ein Eisenbügel“ – E: „Was?“ – K: „Ein Bügeleisen“)
  - Fremdkorrekturen (z.B. E: „Ich muss Brötchen verdienen“ – K: „Die gibt es doch beim Bäcker“)
- Das Kind imitiert Äußerungen spontan.
- Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen.

Anhand der Einordnung des kindlichen Verhaltens zeigt sich, ob das Kind seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitert. Man sollte dabei allerdings darauf achten, dass das Ergebnis nicht nur auf einer Gesprächssituation beruht. Ansonsten könnte eine vorschnelle Diagnose gestellt werden, die sowohl den semantischen Fähigkeiten als auch Schwierigkeiten nicht gerecht wird. Neben den Strategien, die ein Kind anwendet, wenn ihm lexikalisches Wissen fehlt, muss auch überprüft werden, ob es Probleme mit dem Sprachverständnis hat (vgl. FÜSSENICH<sup>5</sup> 2002, S. 89).

### 2.1.2 Förderung bei Bedeutungsschwierigkeiten

Da Kinder Sprache durch gemeinsame Handlungen mit anderen Personen erwerben, müssen sich auch Sprachförderung und -therapie an realen Handlungssituationen und dem Alltag der Kinder orientieren. Als Verständigungsmittel muss die Sprache in den Fokus gerückt werden, was sowohl das Sprachverstehen als auch die Sprachproduktion mit einschließt. Für die Sprachförderung und -therapie bei Kindern bieten sich vor allem Alltags- und Spielformate an, da Sprache handlungsbegleitend und in für Kinder bedeutsamen Situationen genutzt wird. Kinder lernen dadurch, dass sie mit Sprache Einfluss auf das fortlaufende Geschehen nehmen und nach ihren Wünschen verändern können. Die Spielformate, die zur Förderung genutzt werden, sollen sich an den Interessen und Fähigkeiten des Kindes orientieren (vgl. FÜSSENICH<sup>5</sup> 2002, S. 96 ff. & FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 22-25).

#### **Erwerb von Bedeutungen im Spielformat „Rategarten“**

Eine Möglichkeit, die semantischen Fähigkeiten zu fördern, bietet das Spielformat *Rategarten*. Man geht davon aus, dass Bedeutungen aus einem Bündel semantischer Merkmale bestehen, die miteinander vernetzt sind. Im Laufe der Entwicklung verändern sich diese Vernetzungen und damit die Bedeutung der Wörter, da sich die Zusammenhänge und Verallgemeinerungen ändern, die das einzelne Wort ausmachen. Die Wortbedeutungen entwickeln sich allmählich und erlangen eine Gegenstandsbezogenheit, die der Sicht von erwachsenen Personen gleicht. Ein wichtiger Teil der Bedeutungs- und Begriffsentwicklung ist die Kategorisierungsfähigkeit. Mit dem Spiel *Rategarten* kann festgestellt werden, ob Kinder einzelne Begriffe schon Kategorien zuordnen können und ob sie Äußerungen von Erwachsenen übernehmen.

Beim *Rategarten* wird der Umfang des Wortschatzes innerhalb der semantischen Felder „Spielzeuge“ und „Tiere“ überprüft. Auf 24 Bildkarten sind die Tiere *Biene, Eichhörnchen, Ente, Fisch, Hase, Hund, Katze, Kuh, Maulwurf, Pferd, Schaf* und *Vogel* und die Spielzeuge *Auto, Bauklötze, Eimer, Fußball, Puppe, Roller, Schaufel, Schaukel, Schiff, Seil, Stift* und *Teddybär* abgebildet. Wird das Spiel als förderdiagnostische Beobachtungsaufgabe eingesetzt, sollte der *Rategarten* in einer Einzelsituation mit dem Kind gespielt werden. Der Ablauf der Spiels gliedert sich in drei Teile:

- Erster Teil – Bildkarten benennen: Die erwachsene Person und das Kind ziehen abwechselnd Karten vom umgekehrt liegenden Stapel und benennen diese. Die erwachsene Person beginnt mit der Äußerung „Ich habe ein/eine...“ und agiert als sprachliches Vorbild, an dem sich das Kind orientieren kann. Im Protokollbogen wird vermerkt, ob das Kind mindestens fünf Abbildungen benennen kann und wie es reagiert, wenn es Bildkarten nicht benennen kann. Außerdem wird eingetragen, ob das Kind die Äußerungen der erwachsenen Person spontan imitiert.
- Zweiter Teil – Zuordnung zu Oberbegriffen: Anhand der zwei Oberbegriffskarten *Tiere* und *Spielzeug* sortieren das Kind und die erwachsene Person die Bildkarten. Die erwachsene Person beginnt wieder und fordert das Kind auf, ihr ein Tier zu geben. Sie legt es mit der Äußerung „Die Kuh ist ein Tier“ zu der Oberbegriffskarte *Tiere*. Danach wird der Oberbegriff Spielzeuge eingeführt, bei dem genauso vorgegangen wird. Auf diesem Weg erfolgt die Zuordnung der Bildkarten zu den Oberbegriffen Tiere und Spielzeug. Auf dem Protokollbogen wird festgehalten, ob dem Kind die Zuordnung zu Oberbegriffen gelingt und ob es dabei die angebotenen Äußerungen oder Teile der Äußerungen übernimmt.
- Dritter Teil – Tiere und Spielzeuge erraten: Nun kommt der Spielplan zum Einsatz. Zum Spielen werden außerdem eine Spielfigur und die Bildkarten benötigt. Abwechselnd ziehen das Kind und die erwachsene Person eine Bildkarte, die der jeweilig andere durch geschicktes Fragen erraten muss. Das Kind zieht eine Karte und darf auf die Fragen der erwachsenen Person nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten. Um dem Kind eine sinnvolle Fragestrategie vorzugeben, fragt die erwachsene Person immer auf die gleiche Weise. Sie beginnt mit der Frage nach den Oberbegriffen: „Ist es ein Tier?“ oder „Kann man damit spielen?“. Anschließend kann bei einem Tier gefragt werden, wie viele Beine oder ob es ein Fell hat, ob es im Wasser lebt oder fliegen kann. Handelt es sich um ein Spielzeug, bieten sich Fragen wie „Kann ich mich darauf setzen?“, „Ist das Spielzeug rot?“, „Hat das Spielzeug Räder?“ oder „Kann ich damit besser draußen spielen?“ an. Bei jedem „Ja“ darf die Spielfigur auf dem Spielplan ein Feld nach vorne ziehen, bei zweimal „Nein“ wird die Bildkarte dem Partner gezeigt und die Rollen getauscht. Die aufgedeckten Karten werden sichtbar auf den Tisch gelegt, damit eine Bildkarte nicht zweimal erraten wird. Auf dem Protokollbogen wird vermerkt, ob das Kind Fragen formulieren kann, sich an den Oberbegriffen Spielzeug und Tiere und an der Ratestrategie der erwachsenen Person orien-

tiert. Wichtig ist auch, ob das Kind nach einzelnen Begriffen fragt oder weiter kategorisiert.

Beim Spielformat *Rategarten* handelt es sich um eine sprachanregende Fördersituation, die den Kindern einen klaren Handlungsablauf und ausgesuchte Begriffe bietet. Zusätzlich können sie sich an den gleichbleibenden Äußerungen der mitspielenden Person orientieren und erweitern auf diesem Wege ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten.

## **2.2 Aussprache – Fähigkeiten und Schwierigkeiten**

Die Erweiterung semantischer Fähigkeiten hat auch Einfluss auf die Aussprache eines Kindes. Einerseits erwirbt das Kind durch die Vergrößerung des Wortschatzes neue Laute und Lautverbindungen, die es in seine Aussprache integrieren muss. Andererseits führt aber genau dies zu der Möglichkeit, neue Wörter bilden zu können. Die Erweiterung der Fähigkeiten in Semantik und Aussprache beeinflussen sich dementsprechend gegenseitig positiv (vgl. Hacker<sup>5</sup>2002, S. 22).

### **Phonetische und phonologische Fähigkeiten**

Ein Kind verfügt über *phonetische Fähigkeiten*, wenn es in der Lage ist, verschiedene Sprachlaute (Phone) im Ansatzrohr zu bilden. Diese variieren von Sprache zu Sprache. Für die Lautbildung spielt die Artikulationsstelle, das artikulierende Organ, die Artikulationsweise und die Stimmbeteiligung eine Rolle. Das deutsche Laut- oder Phoninventar besteht aus Konsonanten, Vokalen und Diphthongen, deren Bildung erworben werden muss (vgl. SINGER 2011, S. 134-140).

*Phonologische Fähigkeiten* erwirbt ein Kind, indem es seine Aussprache schrittweise an die Umgebungssprache anpasst. Es vereinfacht Wörter systematisch, die es in der Umgebung aufgenommen hat. Auf diese Weise können auch schwierigere Wörter artikuliert werden. Dabei geht das Kind nicht willkürlich, sondern regel- und hypothesengeleitet vor. Diese Vereinfachungen werden *phonologische Prozesse* genannt. Detlef Hacker (vgl. <sup>5</sup>2002, S. 22-25) hat die wichtigsten phonologischen Prozesse aufgeführt:

- Silbenstrukturprozesse: Dabei wird die Silbenstruktur von Wörtern verändert. Am häufigsten tritt als Silbenstrukturprozess die Reduktion von Mehrfachkonsonanz (RMK) auf,

bei der ein Konsonant in einer Konsonantenverbindung ausgelassen wird, z.B. [bɪlə] für **Brille**. Die Auslassung finaler Konsonanz (AFK) taucht als Prozess ebenfalls häufig auf, z.B. [knɔxə] für **Knochen**.

Weitere Silbenstrukturprozesse sind:

- Auslassung unbetonter Silben (AUS), z.B. [na:nə] für Banane
- Vereinfachung mehrsilbiger Wörter (VMW), z.B. [la:də] für Schokolade
- Reduplikation (RED), z.B. [baba] für Ball
- Harmonisierungsprozesse: Laute werden einander innerhalb eines Wortes angeglichen.
  - Labialassimilation (LAB), z.B. [babəl] für Gabel
  - Velarassimilation (VAS), z.B. [gaŋk] für Bank
  - Prävokalische Stimmgebung (PST), z.B. [dɔpf] für Topf
- Substitutionsprozesse: Laute bzw. Lautgruppen werden durch anderen Laute bzw. Lautgruppen ersetzt. Dabei wird unterschieden, ob die Ersetzung durch einen Wechsel der Artikulationsstelle oder der Artikulationsart beruht. Einen *Wechsel der Artikulationsstelle* beinhaltet beispielsweise die Alveolarisierung (ALV), bei der weiter hinten gelegene Konsonanten vorverlagert werden, z.B. [su:lə] für Schule.

Weitere Prozesse mit einem Wechsel der Artikulationsstelle sind:

- Velarisierung (VEL), Ersetzung vorderer Konsonanten durch Velare, z.B. [bɛk] für Bett
- Labialisierung (LAB), Ersetzung von Konsonanten durch Labiale, z.B. [vak] für Sack

Prozesse mit einem *Wechsel der Artikulationsart* sind:

- Plosivierung (PLO), Ersetzung von Frikativen und Affrikaten durch Plosive, z.B. [tatə] für Tasse
- Frikativierung (FRI), Ersetzung von Affrikaten durch Frikative, z.B. [saŋə] für Zange
- Affrizierung (AFF), Ersetzung von Frikativen durch Affrikate, z.B. [buts] für Busch

Dabei muss beachtet werden, dass nicht jedes Kind diese Prozesse in seiner Aussprache aufweist. Die vorkommenden phonologischen Prozesse muss das Kind schrittweise überwinden, um sich das phonologische System vollständig anzueignen. Dies kann unter Umständen bei einzelnen Prozessen längere Zeit dauern (vgl. ebd., S. 22-26). Das Kind entdeckt dabei, dass Laute eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Die bedeutungsunterscheidende Funktion von Lauten (Phonemen) ist nicht universell, sondern unterscheidet sich von Sprache zu Sprache. Im Deutschen bedeutet [kanə] etwas anderes als [tanə], weswegen ein



Kind sowohl das /k/ als auch das /t/ erwerben und in das eigene Regelsystem der Aussprache integrieren muss (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 29).

Oftmals ersetzt ein Kind bestimmte Phoneme durch andere, obwohl es sie bilden kann. Warum ihm der abweichende Gebrauch bei sich selbst nicht auffällt, bei anderen hingegen schon, kann mit der *Hypothese der doppelten Repräsentation* von FRIEDRICH DANNENBAUER und ANNELIESE KOTTEN-SEDERQUIST erklärt werden (vgl. SINGER 2011, S. 144 f.):

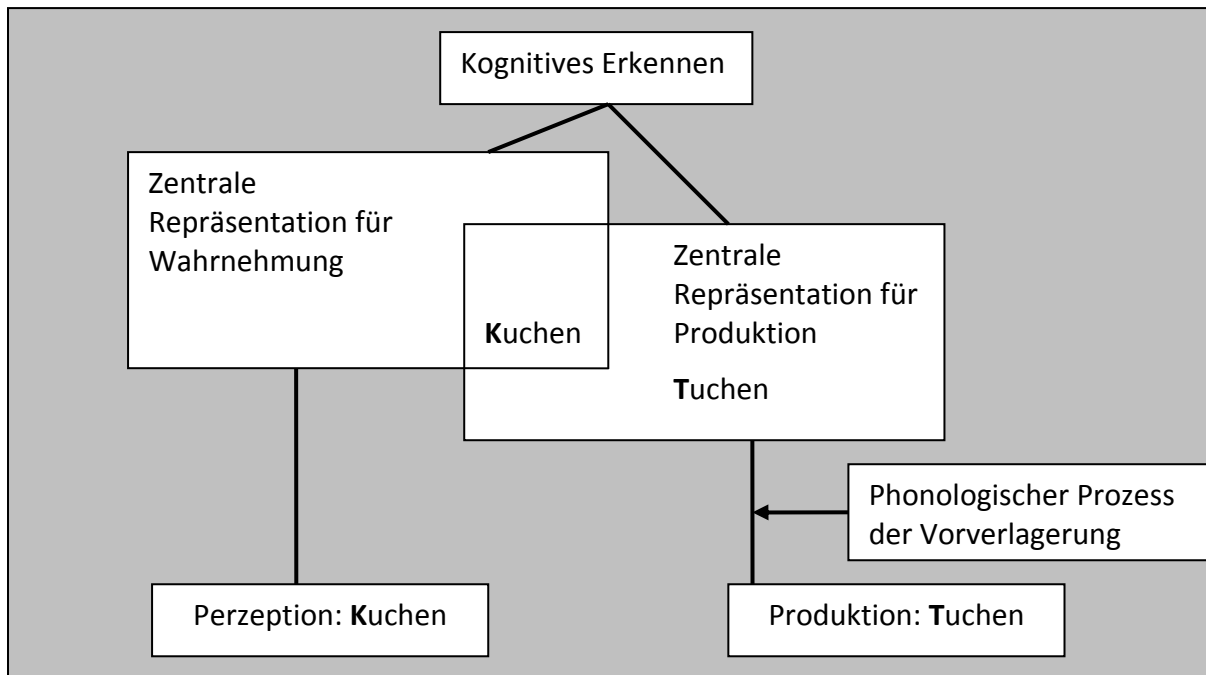


Abb. 2: Hypothese der Doppelten Repräsentation (vgl. SINGER 2011)

Wie Abb. 2 zeigt, existieren zwei Lautsysteme: die *Zentrale Repräsentation für Wahrnehmung* und die *Zentrale Repräsentation für Produktion*. Diese Lautsysteme organisieren und koordinieren sich während des Spracherwerbs ständig neu. In der Zentralen Repräsentation für Wahrnehmung werden lautliche Schemata gespeichert, die das Kind aus der Umgebungssprache ableitet und eher erwachsenenartig sind. Eigene lautliche Schemata, die es aus der individuellen lautsprachlichen Produktion ableitet, werden in der Zentralen Repräsentation für Produktion gespeichert. Die Repräsentationen überschneiden sich und sind voneinander abhängig. Die dabei entstehende Schnittmenge ist zu Anfang des Erwerbs klein und vergrößert sich mit zunehmendem Wissen. Möchte ein Kind, wie im oben gezeigten Beispiel das Wort *Kuchen* sagen, gelingt ihm das nur, wenn es sich der Schnittmenge von Wahrnehmung und Produktion bedient. Ist der noch größere Teil der Zentralen Repräsentation für Produktion aktiv, äußert das Kind *Tuchen*. So ist auch erklärbar, warum das /k/ in manchen Wörtern schon realisiert wird, in anderen hingegen noch nicht. Je größer die Schnittmenge

durch die Angleichung der Zentralen Repräsentation für Produktion an die der Wahrnehmung wird, desto regelhafter wird die Aussprache des Kindes. Für diese notwendige Angleichung muss das Kind die bedeutungsunterscheidende Funktion der Phoneme entdecken, indem es versteht, dass *Tuchen* etwas anderes bedeutet als *Kuchen*. Die Angleichung ist abgeschlossen, wenn sich beide Zentrale Repräsentationen gegenseitig entsprechen (vgl. ebd.).

### **Phonetisch und phonologische Schwierigkeiten**

Bei Ausspracheproblemen ist eine Differenzierung von phonetischen und phonologischen Schwierigkeiten vorzunehmen, die sich erst in den letzten Jahrzehnten entwickelte. Vorher wurden Aussprachestörungen rein phonetisch betrachtet und der einzelne Laut, der nicht altersentsprechend gebildet wurde, stand im Mittelpunkt. Nun werden auch zunehmend die phonologischen Regeln und Strukturen betrachtet, an denen sich ein Kind bei seiner Aussprache orientiert. Für eine passende Förderung muss festgestellt werden, ob und welche Schwierigkeiten in beiden Bereichen vorliegen. Phonetische und phonologische Schwierigkeiten können sowohl isoliert als auch in verschiedenen Kombinationen vorkommen (vgl. ebd., S. 145):

*Phonetische Schwierigkeiten* zeigen sich, wenn ein Laut nicht gebildet werden kann oder dies abweichend von der Umgebungssprache geschieht. Dabei ist die Bedeutung des Wortes nicht betroffen und beeinträchtigt die Kommunikation fast nicht. Als bekannte phonetische Schwierigkeit kann der Sigmatismus, auch umgangssprachlich Lispeln, genannt werden. Vor allem die Laute /s/, /z/, /ts/, /ʃ/ und /tʃ/ werden oft phonetisch abweichend gebildet, ohne dass sich die Bedeutung des Wortes ändert. Phonetische Schwierigkeiten können aber auch vorliegen, wenn es zu Substitutionsprozessen oder Auslassungen von Lauten kommt. Dies kann vor allem bei Lauten wie /ʃ/ oder /ʀ/ vorkommen, da die Lautbildung sprechmotorisch komplizierter als bei anderen Lauten ist. Ist der entsprechende Laut aber noch nicht in dem Lautsystem zentral repräsentiert, handelt es sich um eine phonologische Schwierigkeit (vgl. ebd., S. 145 f.).

*Phonologische Schwierigkeiten* liegen vor, wenn ein Kind Phoneme nicht regelhaft in der bedeutungsunterscheidenden Funktion gebrauchen kann. Das Lautinventar eines Kindes ist oftmals komplett, d.h. alle Laute können isoliert gebildet, aber nicht in die Aussprache integriert werden. Die Kommunikation ist dabei oftmals erschwert, da durch phonologische Schwierigkeiten semantische Missverständnisse entstehen und zum Teil die Bedeutung der

Worte gar nicht mehr erkannt werden kann. Oftmals kann nicht genau getrennt werden, ob ein Kind nun phonetische oder phonologische Schwierigkeiten hat. In diesem Fall ist zu klären, ob eine Änderung der Wortbedeutung vorliegt, was für eine phonologische Schwierigkeit spricht. Handelt es sich um eine phonetische Schwierigkeit, kann das Kind im Rahmen einer phonologisch orientierten Förderung den Laut trotzdem ohne explizite Anweisung erwerben (vgl. ebd., S.146-149).

DETLEF HACKER hat mögliche Störungen im Erwerb des phonologischen Systems beschrieben, die ich kurz vorstellen möchte (vgl. HACKER <sup>5</sup>2002, S. 29-34):

- Verzögerung bei der Überwindung phonologischer Prozesse: Ein Kind mit phonologischen Schwierigkeiten muss die gleichen phonologischen Prozesse überwinden wie ein sich normal entwickelndes Kind. Allerdings hält ein Kind mit phonologischen Schwierigkeiten viel länger an Prozessen fest und überwindet sie erst später.
- Ungewöhnliche phonologische Prozesse: Dazu zählen zum einen Prozesse, die in der normalen Entwicklung bisher nicht festgestellt wurden, z.B. die wortinitiale Ersetzung von Frikativen und Affrikaten durch /h/. Zum anderen gehören auch solche Prozesse dazu, die lediglich über einen kurzen Zeitraum bestehen oder nur vereinzelt auftreten.
- Unausbalancierte Entwicklung: Hierbei liegen phonologische Prozesse vor, die bei einem normal entwickelnden Kind in verschiedenen Entwicklungsphasen vorliegen. Es liegt eine asynchrone Entwicklung vor.
- Lautpräferenz: Bei der Lautpräferenz bevorzugt das Kind einen bestimmten Konsonanten und ersetzt eine ganze oder mehrere Lautgruppe damit. Ein Konsonant wird also für viele Zielkonsonanten verwendet.

### 2.2.1 Diagnose von Ausspracheschwierigkeiten

Für die Diagnose von Ausspracheschwierigkeiten bieten sich zwei methodische Vorgehensweisen an, die ihre Vorteile, aber auch Nachteile haben: die *Erhebung einer freien Sprachprobe* und das *Benennen ausgewählter Prüfwörter*.

Die *freie Sprachprobe* entspricht am ehesten der alltäglichen Kommunikation. Die Rahmenbedingungen können handlungsbezogen und auf das einzelne Kind abgestimmt gestaltet werden. Allerdings ist der Zeitaufwand recht groß und bei recht undeutlicher Sprache kann

HACKER<sup>5</sup> 2002, S. 36 f.).

erkannt wird (vgl. ebd.).

für die eine oder die andere bzw. für Durchführung beider entscheiden sollte.

## Das Analyse-Verfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern (AVAK)

und wurde von DETLEF HACKER und HERBERT WILGERMEIN (<sup>2</sup>2001) entwickelt.

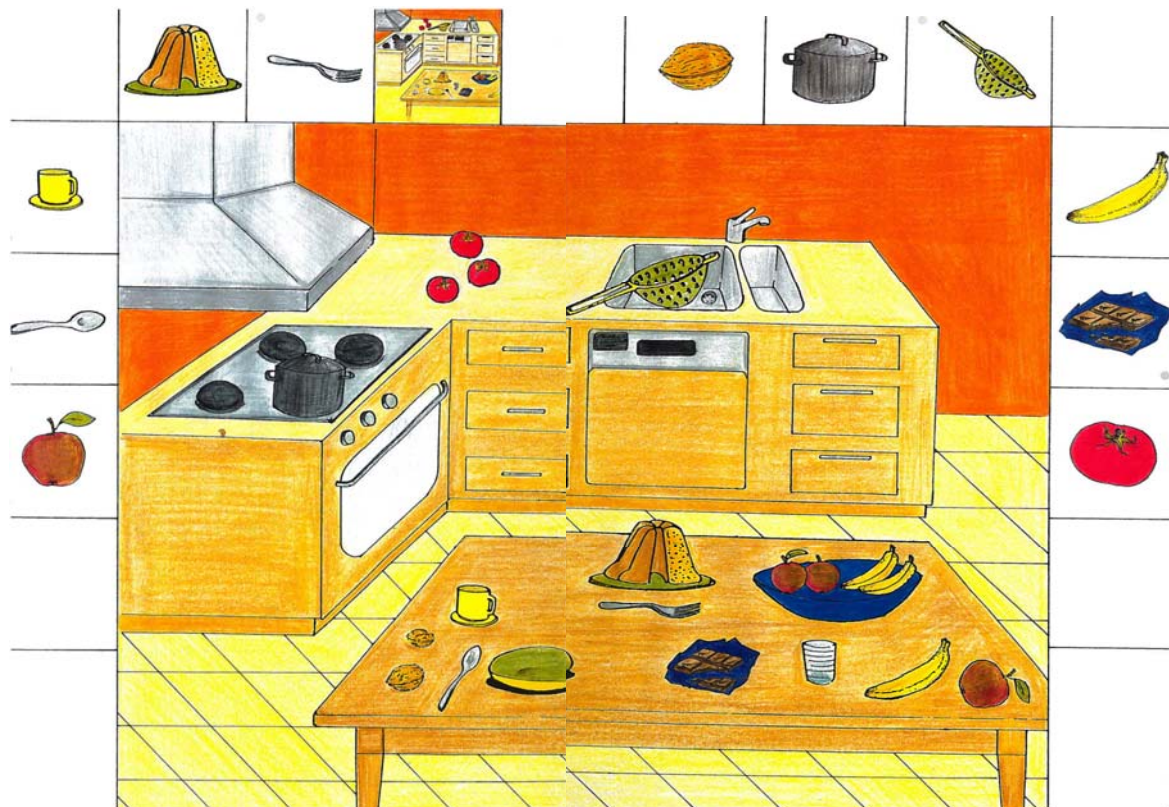


Abb. 3: Bildseite aus dem AVAK-Bilderbuch (vgl. HACKER/ WILGERMEIN 2003)

AVAK dient zur umfassenden und systematischen Beschreibung der Aussprache eines Kindes. Dabei kann sowohl das Phoneminventar erfasst als auch die phonologischen Prozesse benannt werden, denen die Aussprache des Kindes zugrunde liegen.

Anhand der Ergebnisse kann eine an den Bedürfnissen des Kindes ansetzende Förderung abgeleitet werden. Bei AVAK werden 113 Nomen abgefragt, die dem kindlichen Wortschatz entsprechen. Sie sind in einem Bilderbuch (HACKER/ WILGERMEIN 2003) thematisch in Gruppen zusammengefasst abgebildet, z.B. Küche, Spielplatz oder Schloss. Die Abbildungen der Testwörter umrahmen ein größeres Bild in der Mitte des Buches, in dem die jeweiligen Items wieder zu finden sind (vgl. Abb. 3).

Nach der Durchführung und anschließenden Auswertung des AVAKs können Aussagen zu Wortstrukturen, Silben, Phontypen, Lautpräferenz und phonologischen Prozessen der Aussprache des Kindes getroffen werden (vgl. HACKER/ WILGERMEIN <sup>2</sup>2001, S. 18-25).

### 2.2.2 Förderung bei Ausspracheschwierigkeiten

Ausgehend von den Ergebnissen der Diagnose kann ein Kind gezielt gefördert werden. Ein Kind mit phonetischen Schwierigkeiten benötigt eine andere Förderung als ein Kind mit phonologischen Schwierigkeiten. Im Folgenden gehe ich nur kurz auf Fördermöglichkeiten bei phonetischen und phonologischen Schwierigkeiten ein, da dies nicht den Schwerpunkt meiner praktischen Arbeit darstellt.

#### **Förderung bei phonetischen Schwierigkeiten**

Bei der phonetisch orientierten Förderung geht es um den einzelnen Laut, der angebahnt und in die Spontansprache des Kindes integriert werden muss. Dazu können verschiedene Methoden genutzt werden. Als besonders hilfreich haben sich visuelle Hilfen wie phonetisch orientierte Handzeichen und Mundbilder erwiesen (vgl. SINGER 2011, S. 177).

#### **Förderung bei phonologischen Schwierigkeiten**

Die phonologisch orientierte Förderung setzt an der bedeutungsunterscheidenden Funktion der Phoneme an, damit das Kind sein bisheriges phonologisches System umstrukturieren kann. Hierfür bieten sich Modellierungstechniken, die Arbeit an und mit Minimalpaaren oder der Einbezug der Schrift an (vgl. ebd. & HACKER <sup>5</sup>2002, S. 29-34).

### 3 VOM SPRECHEN ZUR SCHRIFT

Wie bereits erwähnt, befinden sich Kinder im Elementarbereich auf unterschiedlichen Stufen auf ihrem Weg vom Sprechen zur Schrift. Für einige Kinder gehört zum Beispiel das gemeinsame Anschauen und Vorlesen eines Bilderbuches oder das Beobachten schreibender oder lesender Menschen zu den Erfahrungen ihres Alltags. Sie können auf diesem Weg die Bedeutung der Schrift für sich entdecken und erkennen Lesen und Schreiben als wichtige Tätigkeiten. Anderen Kindern werden solche Erfahrungen nicht zuteil. Oftmals lernen sie von Erwachsenen vermeintlich Förderliches, wie zum Beispiel das Aufsagen des ABCs und die Buchstabennamen (De, Ka). Dass solche gut gemeinten Hilfen für den Schriftspracherwerb äußerst kontraproduktiv sind, zeigt sich, wenn ein Kind „NT“ anstatt „ENTE“ schreibt, da es von den Buchstabennamen eN und Te und nicht von den Lautwerten ausgeht. Umso deutlicher wird, dass die Förderung von Literacy im Elementarbereich eine bedeutsame Rolle spielt (vgl. FÜSSENICH 2011b, S. 8-9). Sowohl Kinder mit viel Schrifterfahrung als auch Kinder, denen diese Erfahrung nicht geboten werden konnte, profitieren von einer Umgebung, die Schrift in den Alltag integriert, und von pädagogischen Fachkräften, die die Fähigkeiten, aber auch Schwierigkeiten der Kinder in Bezug auf Literacy erkennen und passende Angebote zur Sammlung von Erfahrungen mit Schrift schaffen.

In diesem Kapitel möchte ich zuerst auf Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich Literacy eingehen und anschließend Möglichkeiten der Förderung von Literacy im Elementarbereich und förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben vorstellen.

#### 3.1 Literacy – Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Für den Begriff *Literacy*, der aus dem anglo-amerikanischen Raum stammt, gibt es im Deutschen leider keine passende Entsprechung. MICHAELA ULICH (<sup>3</sup>2005, S. 107) definiert Literacy als „Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur“. Dazu zählen neben dem Interesse an Schrift und dem Umgang mit Büchern auch das Textverständnis und die sprachliche Abstraktionsfähigkeit (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 31).

Welche Fähigkeiten zum Konzept Literacy zählen, haben IRIS FÜSSENICH und CAROLIN GEISEL (2008, S. 31 f.) zusammengestellt: Wahrnehmung von Schrift, Einsichten in den Aufbau von Schrift, Kenntnis von Begriffen, Kenntnis von Konventionen und Konzepten sowie Erweite-

rung sprachlicher Fähigkeiten. Im Folgenden werde ich genauer auf die genannten Fähigkeiten und was damit verbunden wird, eingehen.

### **Wahrnehmung von Schrift**

Kinder entdecken jeden Tag Schrift in ihrer unmittelbaren Umgebung, beispielsweise auf Straßenschildern, beim Durchblättern der Fernsehzeitschrift oder in der Werbung. Diese Erfahrungen verdeutlichen den Kindern die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Sie finden aber auch Gemeinsamkeiten heraus: durch Schrift kann, wie durch die gesprochene Sprache, etwas mitgeteilt werden. Kinder erkennen, dass Zeichen, aus denen die Schrift besteht, eine Bedeutung tragen und entwickeln ein Symbolbewusstsein. Infolgedessen werden Kinder zu der Erkenntnis gelangen, dass auch sie selbst Zeichen hinterlassen können. Dabei erfahren sie die drei grundlegenden Kennzeichen von Schrift: Kommunikation, Kreativität und Beständigkeit. Ich kann mich noch sehr gut an viele Blätter Papier erinnern, die ich als kleines Mädchen sowohl mit Kritzelschrift als auch mit bereits bekannten Zeichen beschrieb und mir vorgestellt habe, dass ich Tagebuch schreibe. Kinder erhalten Einsicht in die kommunikative Funktion von Schrift, indem sie erkennen, dass man sich mit Hilfe von Schrift über Raum und Zeit hinweg verständigen kann und nehmen Lesen und Schreiben als vollwertige Tätigkeiten wahr (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 31).

### **Einsicht in den Aufbau von Schrift**

Kinder erhalten Einsicht in den Aufbau von Schrift, wenn sie beginnen, über Sprache nachzudenken, mit Sprache zu spielen und Äußerungen in Silben untergliedern. Indem sie ihre Aufmerksamkeit von der Bedeutung eines Wortes auf dessen Lautstruktur lenken, erkennen Kinder Reime und verstehen, dass das Wort *Regenwurm* länger als das Wort *Zug* ist, auch wenn der Zug an sich wesentlich größer ist. Kinder müssen feststellen, dass die Laut- und Schriftsprache in Beziehung zueinander stehen. So lernen sie, dass sich die Schriftbilder von Wörtern ähneln, wenn sie ähnlich klingen und nicht, wenn sie die gleiche Bedeutung besitzen (vgl. ebd.).

### **Kenntnis von Konventionen und Konzepten**

Das Konzept des Buches zu kennen, beinhaltet viele Aspekte, die Kinder beispielsweise in der Vorlesesituation mit einer erwachsenen Person erwerben. Sie sehen, wie ein Buch gehalten

wird und in welche Richtung man blättert. Mit der Unterscheidung von Text und Bild können die Kinder der vorlesenden Person zeigen, wo sie lesen soll. Außerdem begreifen sie nach und nach den Sinn von Zeilen, Seitenzahlen, Überschriften u.a. Auch Kenntnisse über die Konventionen von geschriebener Sprache sind wichtig. Die Schreib- und Leserichtung ist kulturell bedingt und muss erworben werden. Beim Vorlesen erkennen die Kinder, dass die Leserichtung im Deutschen von links nach rechts und von oben nach unten verläuft (vgl. ebd.).

### **Kenntnis von Begriffen**

Um über Sprache sprechen zu können, benötigen Kinder Begriffe wie *Buchstabe*, *Wort*, *lesen* und *schreiben*. Eine Vorstellung, was unter diesen Begriffen zu verstehen ist, entwickeln Kinder, wenn sie mitbekommen, wie Schriftliches sinnvoll verwendet wird (vgl. ebd.).

### **Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten**

Mit der geschriebenen Erzählsprache lernen Kinder ein anderes Sprachniveau kennen. Im Vergleich zu der gesprochenen Sprache wird ein anderer Wortschatz, abstraktere grammatische Strukturen und somit insgesamt eine komplexere Sprache verwendet. Kinder, die diese Unterschiede wahrnehmen und anfangen für sich zu nutzen, verändern ihre eigene Sprache, wenn sie eine Geschichte erzählen. Beim Erzählen von nicht gemeinsam Erlebtem berücksichtigen sie zunehmend den Gesprächspartner und erklären die äußeren Umstände, die für das Verstehen der Erzählung notwendig sind. Die Kinder verwenden zunehmend eine dekontextualisierte Sprache und lösen sich sprachlich vom situativen Kontext. Als Zuhörer lernen sie, einen vorgelesenen Text zu verstehen und entwickeln ein Textverständnis (vgl. FÜSSE-NICH/ GEISEL 2008, S. 32).

Durch die Erfahrungen der Kinder mit Schrift beginnen sich diese Fähigkeiten in den ersten Lebensjahren zu entwickeln. Kinder erleben, dass ihnen vorgelesen wird, lernen den eigenen Namen zu schreiben oder beobachten Familienmitglieder beim Lesen und Schreiben (vgl. ebd.). Wie wichtig die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist, zeigt sich, wenn man den Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung betrachtet.

Der Weg vom Sprechen zur Schrift stellt große Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Beim Schriftspracherwerb eignen sich Kinder schrittweise das Schriftsystem an und erkennen eigenständig Regeln zur Verschriftung. Damit ein Kind



schreiben und lesen lernen kann, ist ein bestimmter Entwicklungsstand an kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten notwendig. Positiver Weise führt eine Beschäftigung mit Schrift im Alltag wiederum zu einer Erweiterung der bereits vorhandenen Fähigkeiten. Alle Erfahrungen, die Kinder dementsprechend mit Schrift machen, tragen ihren Teil zum Erwerb der Schriftsprache bei (vgl. FÜSSENICH 2011b, S. 9 f.).

Was aber, wenn ein Kind keinen oder nur eingeschränkten Zugang zur Schrift hat und deswegen nur wenig Schrifterfahrung sammeln kann? Vor allem für Kinder, die im Elternhaus nicht genügend Schrifterfahrungen sammeln können, spielt der Elementarbereich beim Erwerb von Literacy eine bedeutende Rolle.

### **3.2 Förderung von Literacy im Elementarbereich**

Beispiele, auf welche Weise Kinder im Elementarbereich Erfahrungen mit Schrift sammeln können, werde ich hier nun vorstellen. Dabei möchte ich zum einen Möglichkeiten durch die *Gestaltung der Räumlichkeiten* und zum anderen durch die *direkte Anregung und Anleitung durch pädagogische Fachkräfte* darstellen (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 35-39 & ULLICH<sup>3</sup>2005, S. 118 f.).

#### **Gestaltung der Räumlichkeiten**

- Gestaltung der Räume mit Schrift: Schrift lässt sich in der Kindertageseinrichtung überall finden. Beispielsweise als Beschriftung von Schubladen und Behältern, damit man weiß, was sich darin befindet oder als Bildunterschrift auf Plakaten zur Erklärung von Ausflügen oder Festen. Schrift wird dabei mit Symbolen und Bildern kombiniert. Wichtig ist, dass nur Großbuchstaben verwendet werden, da sich Kinder an ihnen orientieren. Sie wissen noch nicht, dass es für einen Laut zwei verschiedene Buchstaben gibt. Ein Kind mit dem Namen Anna kann beispielsweise am Anfang und Ende des Namens ein [a] hören, sieht bei dem Wort <Anna> aber nur ein <A> am Anfang. Werden alle Buchstaben groß geschrieben, hat Anna die Möglichkeit, Laut-Buchstaben-Beziehungen zu erkennen. Die Verwendung von Großbuchstaben zieht sich durch alle Bereiche der Kindertageseinrichtung.

- **Lesecke:** In einer Lesecke, die klar abgetrennt und ansprechend gestaltet ist, haben Kinder die Möglichkeit, sich Bücher anzuschauen und diese auch für Zuhause auszuleihen. Das Bücherangebot sollte möglichst vielfältig sein, damit die Interessen der Kinder angesprochen werden können. Eine regelmäßige Buchausstellung im Kindergarten verschafft den Kindern einen Überblick über vorhandene Bücher und weckt Interesse. Diktierete Texte der Kinder, die zu einem kleinen Buch gebunden sind, haben ihren Platz ebenfalls in der Lesecke. Neben Büchern finden sich in der Lesecke auch Hörspiele und Lieder auf Kassette und CD.
- **Schreibecke:** Hier finden die Kinder viele verschiedene Schreibmaterialien, um eigene Texte verfassen zu können. Neben Stiften, Papier, Tinte und Buchstabenstempeln findet sich eine Anlauttabelle auf der sich die Kinder beim Schreiben orientieren können.
- **Garderobe:** In vielen Kindertageseinrichtungen sind Symbole an den Garderobenplätzen der Kinder angebracht. Dies stammt noch aus der Zeit, als Schrift im Elementarbereich sehr verpönt war. Die Symbole müssen nicht abgeschafft werden, sollten aber durch Anbringen des Namens des Kindes vervollständigt werden.
- **Rollenspiele mit Schreibszenen:** Bei Rollenspielen mit Schreibszenen können Kinder die kommunikative Funktion von Schrift erfahren. Sinnvolle Anlässe aus der Lebenswelt der Kinder gibt es viele: Beim Bank-Spiel müssen Überweisungsformulare und bei der Post Paketscheine ausgefüllt werden. Bevor die Mutter mit ihrem Kind im Kaufladen einkaufen gehen kann, müssen sie sich einen Einkaufszettel schreiben. Ein Polizist schreibt Strafzettel und der Arzt stellt Rezepte aus. Passende Formulare oder Papiere können den Kindern beispielsweise in der Schreibecke zu Verfügung gestellt werden.

### **Direkte Anregung und Anleitung durch pädagogische Fachkräfte**

- **Texte diktieren:** Die Erfahrung, wie mündliche Sprache in Schrift umgewandelt wird, sollte keinem Kind entgehen, da dies eine sehr lernförderliche Situation ist. Das Diktieren scheint hierfür eine gute Möglichkeit zu sein. Die pädagogische Fachkraft ist dabei nur als Schreiberin aktiv und begleitet das Schreiben sprachlich, indem sie lautliest. Die Kinder können für Bilder von einem Ausflug oder einem Fest Bildunterschriften diktieren, die dann gemeinsam auf einem Erinnerungsplakat in der Kindertageseinrichtung aufgehängt werden. Eine weitere Umsetzungsmöglichkeit ist das Diktieren des Inhaltes eines zuvor

gemeinsam betrachteten Bilderbuches. Die Geschichte der Kinder kann anschließend abgetippt, zu einem Buch gebunden und anderen Kindern in der Leseecke zugänglich gemacht werden.

- Erzählen: Erzählungen von Kindern sollte genügend Zeit, Gehör und Aufmerksamkeit geschenkt werden. Damit jedes Kind zu Wort kommt, ist es sinnvoll, Rituale einzuführen. Ein Erzählstein kennzeichnet beispielsweise das Kind, das erzählen darf. Beim Erzählen können die Fähigkeiten in der mündlichen Sprache der Kinder gefördert werden.
- Bedeutung und Metasprache: Für die Förderung der Entwicklung von Bedeutungen und Metasprache ist es wichtig, dass Kinder beim Experimentieren und Spielen mit Sprache bestärkt werden. Durch Reime, Fingerspiele, Gedichte oder Abzählverse wird den Kindern Sprache auf einer formal-lautlichen Ebene bewusst, die nicht semantisch orientiert ist.
- Verständnis für Zeichen und Symbole: Das Symbol- und Zeichenverständnis entsteht durch die Auseinandersetzung mit Symbolen und Zeichen. Kinder können auf „Zeichenjagd“ gehen und Symbole und Zeichen sammeln, deren Bedeutungen anschließend mit der pädagogischen Fachkraft besprochen werden.
- Gezinkte Memory: Beim Gezinkten Memory sieht man auf der Vorderseite der Karte ein Bild und auf der Rückseite das jeweilige Wort. Beim Spielen liegt die Seite mit der Schrift oben. Kinder können auf diese Weise die Funktion von Schrift erfahren und erkennen. Das Gezinkte Memory wird in Kapitel 3.3 Förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben zu Literacy näher beschrieben.
- Schreibversuche: Kinder, die anfangen zu schreiben, leisten Großartiges. Ihre Schreibungen sollten nicht korrigiert, sondern wertgeschätzt werden. Um erste Schreibversuche zu unterstützen, kann zum Beispiel ein Briefkasten in der Kindertageseinrichtung angebracht werden, in den die Kinder ihre eigenen Briefe einwerfen dürfen. Weniger förderlich ist es, den Kindern das Alphabet beizubringen oder mit ihnen Wörter einzuüben. Für das Schreiben sind die Lautwerte der Buchstaben (N, B, K) und nicht die Buchstabennamen (eN, Be, Ka) notwendig. Das Auswendiglernen von Wörtern vermittelt den Kindern keine Einsichten in den Aufbau von Schrift und kann sie demotivieren, sich weiter mit

Schrift auseinander zu setzen. Das einzige Wort, das sie auswendig schreiben sollten, ist der eigene Name.

### **3.3 Förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben zu Literacy**

Um zu erkennen, welche Erfahrungen ein Kind bereits gemacht hat und auf welcher Stufe es beim Weg vom Sprechen zur Schrift steht, sind diagnostische Verfahren notwendig. Im Fall von Baden-Württemberg wird weder bei der Basisuntersuchung noch bei der verpflichtenden Sprachstandsdiagnose Literacy berücksichtigt. Ein Blick in andere Bundesländer zeigt ein ähnliches Bild: nur zwei Bundesländer erfassen Fähigkeiten im Bereich Literacy bei der Sprachstandserhebung (vgl. Füssenich 2011c, S. 8).

Im Hinblick auf die Förderung sieht es ähnlich aus. Dabei lässt sich mit einfachen förderdiagnostischen Beobachtungsaufgaben zum einen herausfinden, welche Erfahrungen ein Kind bereits mit Schrift gemacht hat, und zum anderen lässt sich diese Fähigkeiten gleichzeitig fördern.

#### **3.3.1 Beobachtungsaufgaben für die Einschulung**

IRIS FÜSSENICH und CORDULA LÖFFLER (<sup>2</sup>2008, S. 34-39) haben verschiedene Beobachtungsaufgaben zusammengetragen, mit denen Fähigkeiten in Literacy für die Einschulung überprüft werden können. Sie gliedern sich in die drei Bereiche *Wahrnehmung von Schrift*, *Kenntnis von Begriffen* und *Einsichten in den Aufbau von Schrift* und werden alle auf einem gemeinsamen Beobachtungsbogen festgehalten. Im Folgenden möchte ich die Durchführung der Aufgaben nicht detailliert beschreiben, sondern einen Überblick über die Beobachtungsaufgaben und ihre Ziele geben.

#### **Wahrnehmung von Schrift**

Die Wahrnehmung von Schrift kann mit den Aufgaben *Gezinktes Memory* und *Embleme lesen* überprüft werden (vgl. ebd., S. 34-37).

- **Gezinktes Memory:** Das gezinkte Memory unterscheidet sich von einem herkömmlichen Memory in der Hinsicht, dass auf der sichtbaren Rückseite der Karten die entsprechenden Bezeichnungen für die Bilder in Großbuchstaben geschrieben stehen. Das Ziel für

Kinder im Elementarbereich ist nicht, die Wörter lesen zu können. Es geht vielmehr darum, zu überprüfen, ob sie sich an der Schrift orientieren und diese als Hilfe verwenden. Folgende Beobachtungskriterien geben Aufschluss über die Strategien, die das Kind beim Spielen verfolgt: Beachtet das Kind Schrift? Welche Merkmale der Schrift nutzt das Kind? Wie reagiert das Kind auf unerwartete Ergebnisse beim Aufdecken einer Karte? Wie verändert sich die Strategie des Kindes bei der Wiederholung des Spiels?

Die Strategien lassen sich durch die Wortauswahl feststellen: Es wurden unterschiedlich lange Wörter (Hut – Schmetterling), Wörter, die mit demselben Graphem beginnen (Bär – Boot) und Wörter, die sich nur in einem Graphem voneinander unterscheiden (Brot – Boot), ausgewählt. Gespielt wird das Gezinkte Memory mit den 14 Kartenpaaren *Bär, Boot, Brot, Eis, Hase, Hund, Hut, Mond, Mund, Nase, Puppe, Regenschirm, Schmetterling* und *Sonne*. Am Ende des Spiels wird mit Kindern, die die Schrift als Hilfe nutzen, ein Gespräch darüber geführt.

- **Embleme lesen:** Bei dieser Aufgabe wird überprüft, wie sich Kinder an Schrift orientieren. Dem Kind wird ein Blatt mit verschiedenen Emblemen vorgelegt. Sieben davon enthalten Schrift (*Lego, Nutella, Langnese, RTL, McDonalds, Stoppschild, Apotheke*), fünf nicht (*Mercedesstern, Postzeichen, Toilettenzeichen für Herren und Damen, Rotes Kreuz, Verkehrsschild für Fußgänger*). Mit einem Spielstein werden die Embleme markiert, die das Kind kennt. Anschließend soll es die Embleme benennen. Folgende Kriterien helfen bei der Auswertung: Erkennt das Kind die Embleme außerhalb des vertrauten Kontextes? Kennt es die abgebildeten Zeichen und kann sie benennen? Welche Verhaltensweisen zeigt es, wenn es die Beziehung nicht kennt?

### **Kenntnis von Begriffen**

Um die Kenntnis von Begriffen einzuschätzen, werden die Aufgaben *Leeres Blatt* und *Zeichen kategorisieren* verwendet (vgl. ebd., S. 37 f.).

- **Leeres Blatt:** Bei dieser Aufgabe kann das Kind frei agieren. Es erhält lediglich die Aufgabe, neben seinem Namen das aufzuschreiben und zu malen, was es möchte. Für die Auswertung stehen folgende Kriterien zu Verfügung: *Eigenes geschriebenes, auswendig Gelerntes geschrieben, einzelne Buchstaben geschrieben, keine Buchstaben/Wörter geschrieben, nichts geschrieben (ein leeres Blatt abgegeben)*.

- Zeichen kategorisieren: Diese Aufgabe bearbeitet das Kind, indem es 18 Karten mit je sechs Ziffern (526, 5, 1, 21, 936, 87), Buchstaben (K, S, D, A, E, R) und Wörtern (HAUS, SONNE, BALL, LATERNE, MAMA, APFEL) vorgelegt bekommt und in die entsprechenden Gruppen sortieren soll. Es kann beobachtet werden, ob das Kind Ziffern, Buchstaben und Wörter unterscheiden kann. Die Auswertung beruht auf dem Kriterium der korrekten bzw. falschen Zuordnung.

### **Einsichten in den Aufbau von Schrift**

Für die Überprüfung der Einsichten in den Aufbau von Schrift werden die *Aufgaben Reime erkennen*, *Silbensegmentierung* und *Phonemanalyse (Anlaute)* genannt (vgl. ebd., S. 38-39). Bei diesen Aufgaben geht es darum, ob ein Kind sich auf die lautliche Seite der Sprache einlassen kann. Da dies eine hohe Anforderung an das Kind stellt, dürfen auch Fehler gemacht werden. Das jeweilige Ergebnis wird als korrekt bewertet, wenn nicht mehr als zwei Fehler gemacht wurden.

- Reime erkennen: Das Kind erhält insgesamt zehn Aufgabenkarten. Pro Karte sind drei Wörter bildhaft dargestellt, von denen sich zwei reimen (Schal – Wal – Mütze). Das Kind soll die Reimpaare herausfinden. Um zu erkennen, ob das Kind noch inhaltlich-anschaulich denkt oder ob es sich schon auf die lautliche Seite der Sprache einlassen kann, ist neben dem Reimpaar auch ein semantischer Ablenker vorhanden. Schal und Mütze reimen sich nicht, sind aber beides Kleidungsstücke. Die Vorgehensweise des Kindes wird auf dem Protokollbogen vermerkt.
- Silbensegmentierung: Das Kind erhält zehn Bildkarten deren Wörter es in Silben unterteilen soll. Dabei handelt es sich um Wörter mit ein bis fünf Silben (*Bus, Haus, Auto, Pinsel, Tomate, Ananas, Papagei, Schokolade, Regenbogen, Lokomotive*). Für die Auswertung ist die Realisierung der Silbensegmentierung wichtig.
- Phonemanalyse (Anlaute): Bei der letzten Aufgabe muss das Kind seine Aufmerksamkeit auf seine Artikulation richten, um die Wörter in Segmente zerlegen zu können. Das Kind muss entscheiden, mit welchem Laut das Wort beginnt: „Hörst du ein [o] bei Ente?“. Bei den Wörtern *Sonne, Ameise, Igel, Pinsel* und *Leiter* wird von der Erwachsenen der richtige Laut genannt, bei *Maus, Hund, Oma, Giraffe* und *Löwe* der falsche. Die Entscheidungen des Kindes werden ebenfalls auf dem Beobachtungsbogen vermerkt.

Das Material und der genaue Ablauf zur Durchführung der Beobachtungsaufgaben findet sich in einem Materialheft (FÜSSENICH/ LÖFFLER <sup>2</sup>2009, S. 8-12; 22-32).

### 3.3.2 „Toni feiert Geburtstag“ und „Wunschzettel schreiben oder diktieren“

Das gemeinsame Vorlesen und Anschauen eines Bilderbuches ist ein wichtiger Teil von Literacy und eine angeleitete Auseinandersetzung mit Schriftsprache. Dabei ist es wichtig, dass eine erwachsene Person dem Kind hilft, sich zu Recht zu finden (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 39-43). Neben der Erweiterung mündlicher Fähigkeiten macht das Kind dabei Erfahrungen in folgenden Bereichen (vgl. ebd., S. 43):

- Mit Hilfe dekontextualisierter Sprache können sich Kind und Erwachsener über nicht eindeutige, nur im Bild repräsentierte Themen austauschen.
- Die Ableitung von Bedeutung aus Bildern fördert das Symbolbewusstsein.
- Das Kind entdeckt literarische Mittel.
- Das Wissen über Konventionen im Umgang mit einem Buch wird aufgebaut und das Buch als Produkt der literalen Kultur entdeckt.
- Das Kind erwirbt eine positive Einstellung zu Büchern.
- Durch den Umgang mit Büchern wird Wissen über die Funktion und den Gebrauch von Schrift erworben.
- Aufmerksames Zuhören schult das Hörverständnis und die Aufmerksamkeit des Kindes.

Bei einem Vergleich von den Fähigkeiten im Bereich Literacy und denen, die bei der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Bilderbüchern erworben werden, zeigt sich, dass sich schon allein durch Bilderbücher viele Fähigkeiten in Bezug auf Literacy entwickeln. Der Umgang mit Bilderbüchern hat demnach eine große Bedeutung bei der Entwicklung von Literacy.

#### **Förderdiagnostische Beobachtungsaufgabe „Toni feiert Geburtstag“**

Das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ wurde von IRIS FÜSSENICH und CAROLIN GEISEL (2008) entwickelt. Zusammen mit einem Protokollbogen für Beobachtungen stellt das Bilderbuch eine förderdiagnostische Beobachtungsaufgabe dar, deren Ziel die Erfassung von Fähigkeiten im Bereich Literacy und von vorhandenem Wissen über Schrift ist. Zusätzlich können Fähigkeiten in der mündlichen Sprache erkannt werden. Im Bilderbuch werden Text und Bild voneinander getrennt: der Text befindet sich auf der linken, die Bilder auf der rechten Seite. Alle Texte im Bilderbuch sind in Großbuchstaben geschrieben, da Kinder im Elementarbereich bei eigenen Schreibungen ebenfalls Großbuchstaben verwenden. Notizen auf dem Protokollbogen werden erst nach der Durchführung der Beobachtungsaufgabe gemacht, um eine möglichst natürliche Situation zu schaffen. Eventuell kann sich dabei eine Tonaufnahme als sinn-

voll und nützlich erweisen. Die Beobachtungssituation sollte in einer ruhigen und entspannten Atmosphäre stattfinden. Es bietet sich an, das Bilderbuch nur mit dem Kind anzuschauen, dessen Kenntnisse überprüft werden sollen. Ansonsten spricht nichts gegen eine Betrachtung mit mehreren Kindern.

Das Kind darf das Bilderbuch aus einer Tasche holen. Dabei kann beobachtet werden, ob das Kind das Buch von der richtigen Seite her aufschlägt und ob Kenntnisse über den Anfang und die Richtung von Büchern vorhanden sind. Anschließend sehen sich Kind und Erwachsener das Titelbild an und überlegen zusammen, worum es in dem Buch gehen könnte. Erst danach liest die erwachsene Person den Titel vor. Im Laufe der Beobachtungsaufgabe kann u.a. festgestellt werden, ob das Kind die Lese- und Schreibrichtung kennt, Begriffe wie „Zahl“ und „Buchstabe“ weiß, die Funktion von Schrift erkannt hat, Zusammenhänge zwischen Bild und Schrift herstellen kann oder schon über Lesefähigkeiten verfügt. All diese Beobachtungen werden anschließend auf dem Protokollbogen festgehalten (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 43-46).

### **Beobachtungsaufgabe „Wunschzettel schreiben oder diktieren“**

Im Anschluss an die Bilderbuchbetrachtung erscheint die Beobachtungsaufgabe „Wunschzettel schreiben oder diktieren“ als sinnvoll. Das Bilderbuch endet mit der Frage „UND DU, WAS WÜNSCHST DU DIR ZUM GEBURTSTAG?“. Das Kind äußert seine Wünsche zuerst mündlich und wird anschließend von der erwachsenen Person aufgefordert, seine Wünsche aufzuschreiben. Eventuell teilt ein Kind mit, dass es noch nicht schreiben kann. Hierbei ist es wichtig, die Kinder zu motivieren, es zu versuchen. Einsicht in den Aufbau von Schrift und Wissen über die Funktion von Sprache können auf diesem Weg überprüft werden. Traut sich ein Kind nicht, etwas zu schreiben, kann die erwachsene Person sich die Wünsche diktieren lassen. Sie lautiert beim Schreiben, damit das Kind mitverfolgen kann, wie mündliche Sprache in Schrift festgehalten wird. Wenn das Kind möchte, kann es seinen Wunschzettel durch selbst gemalte Bilder erweitern. Die Reihenfolge von Schreiben, Diktieren und Malen muss sich nicht zwingend an dieser Beschreibung hier orientieren und kann selbstverständlich variieren. Am Ende schreibt das Kind seinen Namen auf den Wunschzettel, falls dies während der Beobachtungsaufgabe noch nicht geschehen ist. Die gemachten Beobachtungen werden anschließend im Protokollbogen vermerkt und festgehalten (vgl. ebd., S. 46 ff.).



## **4 SPRACHLICHE BILDUNG, SPRACHFÖRDERUNG UND SPRACHTHERAPIE:**

### **BEISPIEL SIMON**

Anfang Februar 2013 besuche ich das erste Mal den Kindergarten Storchennest, um Simon kennenzulernen. Im Laufe meiner praktischen Arbeit, die bis Ende Mai dauert, arbeite ich mit ihm etwa einmal pro Woche im Kindergarten. Jeder Besuch im Kindergarten läuft ähnlich ab: Nach der Begrüßung nehme ich mir immer etwas Zeit, um Simon im Kindergartenalltag und mit andern Kindern zu beobachten. Danach gehen wir zusammen in die Bärenhöhle (ein kleiner Raum in der Einrichtung, in dem wir ungestört arbeiten können). In den ersten Sitzungen überwiegen die Beobachtungen im Kindergartenalltag, damit sich Simon an mich gewöhnen und ich ihn und seine sprachlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten besser einschätzen kann. Nach der Kennenlernphase beginne ich mit der Diagnose und besuche die verschiedenen Gruppen und Personen, die Simon im Rahmen der Sprachförderung und Sprachtherapie betreuen.

Personen, die mir während der gesamten praktischen Arbeit mit Rat und Tat zur Seite stehen und mir wichtige Informationen über Simon gegeben haben, möchte ich für den weiteren Verlauf kurz vorstellen:

- Frau M., Simons Bezugserzieherin und Leiterin der SBS-Gruppe
- Frau U., Leiterin des Kindergartens Storchennest und Betreuerin der Sprachfördergruppe
- Frau K., verantwortliche Fachkraft für die Kooperation mit der Grundschule
- Frau W., Simons Logopädin
- Frau S., Simons Mutter

Im Praxisteil meiner Arbeit möchte ich die Einrichtung, die Simon besucht, vorstellen und Informationen über seine bisherige Biographie geben. Anschließend möchte ich den Verlauf der Diagnose und Förderung grob skizzieren, bevor ich die Ergebnisse der Diagnose anhand der Leitfragen „Was kann Simon?“, „Was muss Simon noch lernen?“ und „Was kann Simon als nächstes lernen“ vorstelle. Ich möchte den Blick auch auf die pädagogischen Fachkräfte und Fachdienste legen, von denen Simon gefördert wird.

## 4.1 Die Einrichtung

Der Kindergarten Storchennest, den aktuell 65 Kinder besuchen, wird von einer Gemeinde in Baden-Württemberg getragen. Die Einrichtung verfolgt ein offenes Kindergartenkonzept, bei dem die Stammgruppen bei Bedarf aufgelöst werden, aber auch zum Teil bestehen bleiben. Deswegen gibt es auch keine Gruppen-, sondern Themenräume. Der groß angelegte Flur beinhaltet neben einer Treppe, die Sitzmöglichkeiten für Treffen bietet, eine Puppenecke, einen Bistrobereich und Garderobenplätzen. In der Küche befinden sich u.a. Regelspiele und Puzzle. Ein Bauzimmer, ein Mal- und Bastelzimmer, ein Musikraum, eine Turnhalle und ein großer Garten stehen den Kindern ebenfalls zu Verfügung.

Der Kindergarten Storchennest bietet den Kindern viele Möglichkeiten, sich mit Schrift auseinander zu setzen. Im Kindergarten gibt es eine liebevoll gestaltete Lesecke mit Sitzmöglichkeiten und Büchern mit verschiedenen Themen. In einer Schreibecke gibt es verschiedene Schreibmaterialien, wie z.B. Federn und Tinte, eine Anlauttabelle und einen Computer, den die Kinder nutzen können. An der Garderobe sind neben den obligatorischen Symbolen auch die Namen der Kinder angebracht. Im Flur hängen einige Plakate von vergangenen Aktionen oder Veranstaltungen im Kindergarten.

Über die Woche verteilt gibt es drei verschiedene Förderangebote für die Kinder:

- **Sprachförderung:** In die Sprachfördergruppe, die Frau U. leitet, gehen alle Kinder, die bei der ESU auffällig geworden sind und bei denen ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde. Kinder, die laut Kolleginnen ebenfalls Förderung bedürfen, besuchen die Sprachfördergruppe ebenfalls. Sie findet immer freitagmorgens statt und dauert 45 min. Frau U. ist bei der Förderung besonders wichtig, dass die Kinder die Angst vor dem Sprechen verlieren und Sprechfreude entwickeln. Anhand der Schwierigkeiten der Kinder erstellt Frau U. einen Jahresplan für die Sprachförderung.
- **Singen – Bewegen – Sprechen (SBS):** An SBS, durchgeführt von Frau M. und einer musikpädagogischen Fachkraft, nehmen die Kinder teil, bei denen durch die ESU ein zusätzlicher intensiver Förderbedarf festgestellt wurde. Da das Storchennest durch die Anzahl der Kinder mit einem solchen Förderbedarf zwei SBS-Gruppen bewilligt bekommen hat und noch Plätze frei sind, nehmen auch Kinder ohne Förderbedarf an den SBS-Gruppen teil. SBS findet donnerstagmorgens statt und dauert pro Gruppe 45 min. Elementare Inhalte sind Sprache, Bewegung, Spiele, Musik und Tanz.

- „Schulreifes Kind“: Frau K. fördert gemeinsam mit Frau J., der kooperierenden Grundschullehrerin, die Kinder, die ein Jahr vor Schuleintritt stehen. Dienstag- und donnerstagsmorgens treffen sich alle Beteiligten für 60 Minuten. Wichtig ist der Grundschullehrerin neben der Vermittlung von Inhalten das Erlernen verschiedener Arbeitstechniken. Außerdem sollen die Kinder mit verschiedenen Sozialformen vertraut werden, Gesprächsregeln einhalten und zunehmend leise und konzentriert arbeiten können.

Simon nimmt im Kindergarten Storchennest an allen drei Förderangeboten teil.

## **4.2 Biographische Daten von Simon**

Simon ist im September 2007 in Baden-Württemberg geboren und ist zu Beginn meiner praktischen Arbeit 5;5 Jahre alt. Er lebt mit seinen Eltern und seinen zwei Geschwistern im gleichen Ort in Süddeutschland, in dem sich auch der Kindergarten Storchennest befindet. Simons Erstsprache ist Deutsch, genauso wie die Familiensprache. Simons älterer Bruder geht in die erste Klasse der Grundschule, sein jüngerer Bruder besucht seit Kurzem das Storchennest und ist noch in der Eingewöhnungsphase. Zu Beginn der Kindergartenzeit mit 3;1 hat Simon laut seiner Bezugserzieherin Frau M. wenig mit pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern gesprochen. Er orientierte sich sehr an seinem älteren Bruder, der damals noch das Storchennest besuchte. Er konnte seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten aber erweitern und sich zu einem sprechfreudigen Kind entwickeln, das gerne spricht und sich anderen mitteilen kann. Organische Voraussetzungen sind nach Angaben der Mutter durch den Kinderarzt abgeklärt und nicht beeinträchtigt. Im Rahmen einer U-Untersuchung hat der Kinderarzt ein Rezept für die Logopädie bewilligt. Simon ist seit dem 08. Februar 2013 in logopädischer Behandlung bei Frau W., die bis zum Ende von Simons Kindergartenzeit andauern soll. Nach den Sommerferien wird Simon die erste Klasse der örtlichen Grundschule besuchen.

## **4.3 Verlauf der Diagnose und Förderung bei Simon**

Vorab möchte ich erwähnen, dass es sich bei fast allen eingesetzten Verfahren um Beobachtungsaufgaben handelt, die förderdiagnostisch orientiert sind. Durch diese Aufgaben können Fähigkeiten und Schwierigkeiten gleichzeitig erfasst und gefördert werden.

Um einen groben Gesamtüberblick über Simons sprachlich-kommunikative Fähigkeiten zu bekommen, habe ich zu Beginn der praktischen Arbeit den *Leitfaden kindlicher Sprachaneignung* eingesetzt. Den Leitfaden habe ich an die Eltern (Anhang 1), an Frau M. als Simons Bezugserzieherin (Anhang 2) und Frau U. als Betreuerin der Sprachfördergruppe (Anhang 3) mit der Bitte verteilt, ihn auszufüllen und mir zurückzugeben. Parallel habe ich ebenfalls den Leitfaden ausgefüllt (Anhang 4).

Zunächst habe ich einen Schwerpunkt auf die Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten in der Aussprache gelegt, da Simon hörbare Schwierigkeiten hat. Dazu habe ich den AVAK (Anhang 5) mit ihm durchgeführt. Um ihn für die Benennung der zu testenden Nomen zu motivieren, habe ich ihm das Bilderbuch als Suchspiel vorgestellt, bei dem die Bilder am Rand des Bilderbuches im großen Bild in der Mitte gefunden werden müssen. Simon hat sichtliche Freude beim Suchen gezeigt und auch dann noch gut mitgemacht, als die Konzentration gegen Ende des AVAKs etwas nachließ. Da sich die Ergebnisse des AVAKs mit meinen Beobachtungen deckten und Simons Schwierigkeiten überschaubar waren, habe ich von der Analyse einer freien Sprachprobe abgesehen.

Den anderen Schwerpunkt habe ich auf die Erfassung der bestehenden Fähigkeiten und Schwierigkeiten in Literacy gelegt, da Simon demnächst der Übergang von Elementar- in den Primarbereich bevorsteht und ein möglicher Förderbedarf schnell erkannt werden sollte. Ich habe einige *Beobachtungsaufgaben für die Einschulung* (Anhang 9) mit ihm gemacht. Außerdem haben wir das Bilderbuch „*Toni feiert Geburtstag*“ angeschaut und Simon hat im Anschluss daran einen *Wunschzettel* verfasst (Anhang 10). Auch hier zeigte sich Simon sehr kooperativ und hat bei allen Beobachtungsaufgaben interessiert mitgearbeitet.

Im Laufe der Zeit, die Simon und ich gemeinsam verbracht haben, zeigte sich bald, dass eventuell auch semantische Schwierigkeiten bestehen könnten. Ich sprach daraufhin Frau U. und Frau M. an und fragte sie, ob sie ähnliches beobachtet haben. Frau U. beschrieb mir einer Situation, in der ihr Simon etwas erzählen wollte, sich nach Verständnisproblemen ihrerseits aber umdrehte und ging. Daraufhin habe ich den *Beobachtungsbogen zum Erwerb von Bedeutungen* (siehe Anhang 6) eingesetzt, um festzustellen, ob Simon seine sprach-kommunikativen Fähigkeiten erweitert. Zusätzlich haben wir eine Seite eines großen *Wimmelbilderbuches* angeschaut, um dies als Gesprächsanlass zu nutzen und *Rategarten* (An-

hang 7) gespielt, damit ich an weitere Informationen bezüglich seiner semantischen Entwicklung gelangen konnte.

Nach einer mir zunächst semantisch unverständlichen Erzählung von Simon zu einem selbst gebauten Fahrzeug (Anhang 8), wollte ich überprüfen, ob seine Äußerungen verständlicher werden, wenn er mir einen Text diktiert und ob er sich eventuell an literarischen Mustern orientiert, die ihm z.B. vom Bilderbuch anschauen oder vom Geschichten vorlesen bekannt sind (Anhang 11).

#### **4.4 Blick auf das Kind**

Ich habe Simon als freundlichen und aufgeschlossenen Jungen kennengelernt, der trotz seiner Ausspracheschwierigkeiten gerne spricht, selbstbewusst und bei anderen Kindern beliebt ist. Er geht an unbekannte Situationen überwiegend neugierig und interessiert heran und kann sich schnell auf Neues einstellen. Simon erscheint sehr selbstständig und leitet beispielsweise seinen jüngeren Bruder im Kindergarten an. Den Kindergartenalltag meistert er souverän und richtet sich bei Schwierigkeiten, Wünschen oder Bedürfnissen an die pädagogischen Fachkräfte. Seine Interessen erstrecken sich über verschiedene Bereiche: Zuhause spielt er gerne mit Lego-Bausteinen und Autos. Auch Brettspiele und Rätselspiele bereiten ihm viel Freude, die gemeinsam mit der Familie gespielt werden. Der Umgang mit dem Computer und anderen Medien ist ihm von zu Hause ebenfalls bekannt. Mit seinen Freunden im Kindergarten spielt er gerne Star Wars-Rollenspiele, da er ein großer Star Wars-Fan ist. Simon übt seine Kreativität beim Malen oder beim Konstruieren im Bauzimmer aus. Außerdem macht er begeistert bei Bewegungsspielen mit und hört gerne Geschichten. Neben Aktivitäten mit anderen Kindern spielt er auch gerne alleine, vor allem dann, wenn er genaue Vorstellungen über etwas hat und sich nicht von anderen stören lassen möchte. Auf meine Frage, ob er sich schon auf die Schule freue, antwortet er strahlend mit *ja*.

##### **4.4.1 Was kann Simon?**

Im Folgenden möchte ich Simons Fähigkeiten vorstellen und untergliedere sie in die drei Bereiche Semantik, Aussprache und Literacy.

## Semantik

Simon benutzt Strategien, wenn ihm lexikalisches Wissen fehlt, die zu einer Erweiterung seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten führen. Er bildet Neuschöpfungen wie „Babykönig“ für „Prinz“ oder „rumgebällt“ für „mit Bällen gespielt“. Außerdem korrigiert er sich selbst, wenn er einen Fehler vermutet, z.B. „*Die is aus dem Auto gefallen. Ne, aus dem Fenster gefallen*“. Er korrigiert seine Sprache ebenfalls, wenn ich ihn nicht verstehe, z.B.

S: *Der hats einfach [hinsmaist], aber die hats da... zeigt net immer*

E: *Was hat der Junge gemacht?*

S: *Die [bana:nasa:lə] uf des [ga:s]<sup>5</sup>, aber des muss eigentlich in die Mülltonne, sagt die [fao]<sup>6</sup>*

oder

Simon malt einen Bulldog mit braunen Reifen, weil dieser gerade auf dem Acker fährt:

S: *So, noch [tek]<sup>7</sup>. [tek] muss, mit [tek] muss ich*

E: *Was musst du?*

S: *[tek] mal ich noch [hain]“*

Er imitiert manche meiner Äußerungen spontan und hat Spaß, mit Sprache zu spielen, z.B. „*Suppe-Puppe-Eierkuppe*“.

Simon verfügt über einen angemessenen Wortschatz, was sich u.a. beim Anschauen des *Wimmelbilderbuches* zeigt und kennt sich auch in einigen Themengebieten sehr gut aus. Er hat einen recht differenzierten Wortschatz in Bezug auf technische Dinge und Maschinen, z.B. *Lenkrad, Baggerräder, Bulldog, Benzin*, und in Bezug auf sein Lieblingsthema *Star Wars*, z.B. *Droide, Roboter, Raumschiff* und sämtliche Namen von vorkommenden Figuren kennt. Beim *Rategarten* kann er alle Tiere und Spielzeuge benennen und imitiert z.B. meine Äußerungen beim gemeinsamen Karten benennen, z.B. „*Das ist die Katze*“ – „*Das ist der Hund*“. Simon kennt ebenfalls die Oberbegriffe *Tiere* und *Spielzeug* und kann die Bildkarten den Oberbegriffen zuordnen. Dabei ergibt sich eine nette Diskussion zwischen Simon und mir. Es geht um den Eimer, der dem Oberbegriff *Spielzeuge* zugeordnet werden soll. Der Eimer ist blau, ohne weitere Verzierungen versehen und mit etwas Dunklem gefüllt.

---

<sup>5</sup> Gras

<sup>6</sup> Frau

<sup>7</sup> Dreck

S:  
E: *Der Eimer ist ein Spielzeug, damit kann man zum Beispiel eine Sandburg bauen mit der*

S: *mh-mh* (schüttelt Kopf) *Ne, des geht net*  
E: *Schaufel zusammen* *Kann man nicht?* *Mit dem Eimer kann*

S: *Ne, [sao] des ist bei [ga:s] und da ist [tɛk tɪn]*  
E: *man doch Sandburgen bauen* *Da ist Dreck*

S: (nickt) *Erde* *mh-mh* (schüttelt Kopf)  
E: *drin?* *Kann man mit Erde nicht spielen?* *Und was ist, wenn*

S: *mh-mh* (schüttelt Kopf)  
E: *man töpfer?* *Aber mit einem Eimer kann man doch Sandburgen bauen?*

S: *Ja, aber nur mit was [taof]* *Ja*  
E: *Ah, muss da was drauf sein?* *Ok, können wir den*

S: *Ne, des muss ganz weg*  
E: *Eimer trotzdem nehmen?* *Ok, dann tun wir den weg*

Simon akzeptiert den Eimer nicht als Spielzeug, da der Eimer aussieht, als wäre er mit Erde gefüllt. Außerdem hat er keine Verzierungen wie die Eimer im Kindergarten oder bei ihm zu Hause. Simon ist in der Lage, seine Meinung zu vertreten und zu argumentieren, auch wenn dies noch zögerlich passiert. Beim Spielen des *Rategartens* nimmt Simon die Zuordnung zu den Oberbegriffen vor und formuliert seine Fragen logisch, z.B. fragt er nicht mehr nach einem Spielzeug, wenn er weiß, dass es sich um ein Tier handelt. In den meisten Fällen passen seine Antworten zu den von ihm gezogenen Bildkarten. Insgesamt verfügt er über ein angemessenes Fragen- und Begriffsrepertoire und hat die Spielregeln verstanden. Probleme mit dem Sprachverständnis kann ich bei ihm über den gesamten Zeitraum der praktischen Arbeit nicht beobachten.

### Aussprache

Auf *phonetischer Ebene* beherrscht Simon alle getesteten Wortformen und fast alle Silbenstrukturen. In seinem Phoninventar sind alle Plosive (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/), Nasale (/m/,

/n/, /ŋ/), Laterale (/l/) und Affrikaten (/pf/, /ts/) und fast alle Frikative (/f/, /s/, /ç/, /x/, /v/, /j/, /h/) vorhanden.

Auf *phonologischer Ebene* lässt Simon weder unbetonte wortinitiale Silben aus noch vereinfacht er mehrsilbige Wörter. Harmonisierungsprozesse und fast alle Substitutionsprozesse hat er überwunden.

### **Literacy**

Simon nimmt Schrift in seiner Umgebung wahr. Beim *Gezinkten Memory* erkennt er sofort, dass er die Schrift auf der Rückseite der Karten als Hilfe nutzen kann und sagt „*Da kann mer sehe, was passt*“. Dabei orientiert er sich zuerst an der Länge der Wörter, z.B. bei EIS oder SCHMETTERLING, später vergleicht und unterscheidet er einzelne Buchstaben, z.B. bei BOOT und BROT. Nach dem Spiel frage ich ihn, ob er mir noch einmal genau erklären kann, wie er die Paare so schnell finden konnte und er erklärt mir stolz, dass er gelesen habe. Auch Embleme, u.a. *Mc Donald's*, *Mercedes*, *Post* oder *Rotes Kreuz*, sind ihm bekannt und werden benannt. Dabei handelt es sich sowohl um Embleme mit als auch ohne Schrift.

Simon kennt bereits einige Buchstaben, wozu auch die Buchstaben aus seinem Namen gehören. Er verfügt auch über Einsichten in den Aufbau von Schrift. Beim *Reime erkennen* lässt er sich bei keiner einzigen Aufgabe von dem semantischen Ablenker durcheinander bringen. Er testet die Wörter paarweise aus und hat sichtlich Spaß an der Bearbeitung: „*Sonne – Mond... Mond – Tonne... Sonne – Tonne. Ah (lacht) das [haint] sich*“. Auch die Untergliederung von Wörtern in Silben bereitet ihm keine großen Schwierigkeiten.

Das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern wird in Simons Familie gerne praktiziert, was sich auch beim Anschauen von „*Toni feiert Geburtstag*“ zeigt. Simon schlägt das Buch von der richtigen Seite auf und schaut sich interessiert das Titelbild an. Beim Vorlesen hört er konzentriert zu und setzt sich mit dem Text auseinander, indem er sich zum Geschehen äußert und eigene Erlebnisse mit einbringt. Simon kann Bild von Text unterscheiden und kennt die Schreib- und Leserichtung. Außerdem kann er einen Zusammenhang zwischen der Schrift und den Bildern herstellen.

Beim *Wunschzettel schreiben* scheint Simon etwas überfordert und unsicher, als ich ihn auffordere, seine Wünsche aufzuschreiben. Dabei ergibt sich folgendes Gespräch:



S: *Ich kann doch net [saibən].*

E: *Meinst nicht? Oh, ich glaub, du kannst schon ein bisschen schreiben.*

S: *Ne*

E: *Dann schreib mal deinen Namen drauf. Den kannst du doch schreiben.*

S: *Ja*

E: *Ja also. Du kannst doch schon was schreiben! (Simon schreibt) Kannst du noch was anderes schreiben?*

S: *(schüttelt den Kopf)*

Simon ist sich bewusst, dass er noch nicht wie die Erwachsenen schreiben kann, was eventuell mit seinen bisherigen, recht umfassenden Erfahrungen mit Schrift zu tun hat. Beim Schreiben selbst berücksichtigt er die Schreibrichtung und benutzt Großbuchstaben. Als Wunsch malt er einen Bulldog und diktiert mir das Wort *Bulldog*, was ich in Großbuchstaben und nach seiner Anweisung direkt unter das Bild schreibe, damit jeder weiß, was er sich wünscht.

Simon berücksichtigt beim Diktieren einer Geschichte literarische Muster. Wir haben das Bilderbuch *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* von Martin Baltscheit zusammen gelesen und angeschaut. Danach diktiert mir Simon eine Geschichte, wobei er sich an den Bildern des Bilderbuches orientiert. Er verwendet Wörter, die in der Geschichte vorkommen, und baut in seine Erzählung die wörtliche Rede ein, z.B. „*Hey, was riecht denn hier so?*“. Zum Teil übernimmt er auch kurze Passagen aus dem gehörten Text, z.B. „*Weil ich noch keinen Brief schreiben kann!*“. Simon nutzt die gehörte Geschichte als Vorbild für seine eigene Nacherzählung und ist in der Lage, sich an der Schriftsprache zu orientieren.

#### 4.4.2 Was muss Simon noch lernen?

Nach Simons Fähigkeiten beschreibe ich nun seine Schwierigkeiten und gehe dabei ebenfalls wieder auf die drei Bereiche Semantik, Aussprache und Literacy ein.

#### **Semantik**

Wenn ihm lexikalisches Wissen fehlt, benutzt Simon Strategien, die zu keiner Erweiterung seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten führen. Vor allem beim gemeinsamen Anschauen eines Bilderbuchs greift Simon oftmals auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück, z.B. „*Und da gibt's so was...*“ (zeigt auf Apotheke)

oder „*Der wollt ein Eichhörnchen jage und der hat gesehen... so!*“ (*tut so, als schaue er durch ein Fernglas*). Er greift zum Teil auf Vermeidungsverhalten zurück und verhält sich ausweichend, z.B. „*Weißt du, was das ist?*“ – „*Ich denk noch*“. Dieses Verhalten zeigt sich vor allem bei der Durchführung des AVAK. Ihm sind fast alle abgefragten Items bekannt, kann manche aber nicht benennen, z.B. „*Das ist ein Sieb*“ – „*Ich vergess's immer und Mama sagt immer Sieb und ich denk's immer*“. Bei manchen Items fällt ihm nach kurzem Nachdenken das Wort ein. Ist dies nicht der Fall, wartet er und fragt nicht nach, wie der Gegenstand genannt wird. Er ersetzt unbekannte Wörter durch andere Wörter aus demselben semantischen Feld, z.B. „*Kranken*“ für „*Apotheke*“ oder „*Tasse*“ für „*Glas*“. Insgesamt überwiegen aber die Strategien, die zu einer Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten führen.

In Situationen, in denen Simon etwas Erlebtes erzählen möchte, macht er manchmal den Eindruck, dass er genau weiß, was er erzählen will, sich aber noch nicht genau ausdrücken kann bzw. ihm die passenden Wörter fehlen. Dies kann man vor allem in seiner Erzählung über sein selbst gebautes Fahrzeug (A 8) erkennen, das er aus Magnet-Bauteilen zusammengebaut hat. Er verwendet viele deiktische Ausdrücke und verlässt sich beim Sprechen auf den gemeinsamen, situativen Kontext, z.B. „*Und der kann ne Kanone [sisə] und dann, und der kann sich verwandeln und dann kommt er so und dann noch so und, und jetzt mach ich noch was und dann komme noch die Gefängnisse*“. Während der Erzählung baut er immer wieder die Teile seines Fahrzeugs um, um zu verdeutlichen, was er meint. Da dies aber nicht zum Verständnis meinerseits führt und er seine Aussagen auch nicht weiter konkretisiert, frage ich einige Male nach, um ihn beim Erzählen zu unterstützen. Auf meine Fragen „*Ach, ein Dieb, okay und wo ist der jetzt gerade?*“ und „*Und wer ist das, der da drin ist und dann hier und dort?*“, antwortet er nicht, sondern fährt mit seiner Erklärung fort. Manche meiner Fragen sind ebenfalls recht ungenau gestellt, da ich in der Situation nicht wusste, um wen oder was es geht. Simons Verhalten auf meine Nachfragen würde ich als Vermeidungsverhalten werten, da er nicht darauf eingeht und in seiner Erzählung fortfährt. Simon kann sich in dieser Erzählsituation noch nicht vom konkreten, situativen Kontext lösen und mich als Zuhörer\*in berücksichtigen. Dass bei Simon eine Wortfindungsstörung vorliegen könnte, hatte ich nicht den Eindruck.

## Aussprache

Auf *phonetischer Ebene* zeigt sich, dass er alle Silbenstrukturen bis auf KKVKK<sup>8</sup> benutzt, die er durch KVKK ersetzt. Es handelt sich dabei um die Testwörter [pɪnts] und [ʁaŋk], die er als [pɪnts] und [saŋk] realisiert. Das Wort [blaŋk], das ebenfalls die Silbenstruktur KKVKK aufweist, benutzt er aber. Warum dies so ist, zeigt sich bei der späteren Beschreibung der Schwierigkeiten auf phonologischer Ebene. Beim Betrachten des Phoninventars fällt auf, dass Simon die Frikative /ʃ/ und /z/ und den Vibrant /ʀ/ nicht verwendet. Das stimmhafte /z/ wird in Süddeutschland von Einheimischen immer mit /s/ realisiert und ist demnach dialektal bedingt. /ʃ/ und /ʀ/ erscheinen auf den ersten Blick, ein phonetisches Problem zu sein, da sie in keiner Wortposition vorkommen. Allerdings hat Simon in einer Fördersituation darüber nachgedacht, ob das Wort *Stein* mit /z/ bzw. /s/ oder mit /ʃ/ beginnt. Dabei konnte ich hören, wie er ein klares /ʃ/ realisierte. Er kann ebenfalls das /ʀ/ bilden, da er gurgeln kann und dies der Realisierung des /ʀ/ entspricht. Demnach handelt es sich bei beiden Fällen um ein phonologisches Problem.

Auf *phonologischer Ebene* kommt es dialektal bedingt zur finalen Auslassung von /n/. Dies geschieht in 6 von 12 Fällen, z.B. bei [knɔxə]. Bei Wörtern wie [tsaon] realisiert er hingegen /n/. Bei Simon ist außerdem der Prozess der Alveolarisierung im Sinne einer Vorverlagerung zu beobachten, da er /ʃ/ durch /s/ ersetzt, z.B. bei [vəsə]. Das gilt auch für alle Mehrfachkonsonanzen, die /ʃ/ beinhalten, z.B. bei [sna:bəl]. Beim Konsonant /ʀ/ kommt es zu einer Öffnung, bei der /ʀ/ durch /h/ ersetzt wird, z.B. bei [hɪŋ]. Bei der Mehrfachkonsonanz mit /ʀ/ wird der Konsonant reduziert, z.B. bei [pɪnts]. Besteht die Mehrfachkonsonanz aus den Konsonanten /ʃ/ und /ʀ/, wird /ʃ/ durch /s/ ersetzt und /ʀ/ reduziert, z.B. bei [saŋk]. Dies zeigt sich auch bei der Silbenstruktur KKVKK. Wie schon erwähnt, wird der stimmhafte Konsonant /z/ dialektal bedingt entstimmlicht. Es fällt auf, dass Simon die Konsonanten /t/ und /k/ sowohl wortinitial als auch wortmedial stimmhaft realisiert. Dies ist vermutlich ebenfalls dialektal bedingt, da /k/ in 6 von 12 Fällen realisiert wird und es in der Gegend, in der Simon aufwächst, nicht ungewöhnlich ist, [daʃə] anstatt [taʃə] zu sagen.

Bei Simons Ausspracheschwierigkeiten handelt es sich um eine Verzögerung bei der Überwindung phonologischer Prozesse, da alle Prozesse in der normalen Entwicklung ebenfalls vorkommen, bei anderen Kindern aber schon überwunden sind.

---

<sup>8</sup> K = Konsonant, V = Vokal

## Literacy

Simon ist sich bei der Unterscheidung von Ziffern, Buchstaben und Wörtern noch unsicher. Vor allem die Kategorisierung von Ziffern und Wörtern fällt ihm schwer. Dies zeigt sich auch beim gemeinsamen Anschauen eines Bilderbuchs, z.B.

S: *Die fünfte Seite.*

E: *Ja, stimmt. Da ist eine Fünf.*

S: *Und da is die Vier!*

E: *Sehr gut (zeigt auf Vier und Fünf) Was sind denn das hier?*

S: *Buchstaben.*

Simon kennt zwar bereits einige Buchstaben, verwendet aber die Buchstabennamen und nicht die Lautwerte. Auch die *Phonemanalyse* bereitet ihm noch einige Schwierigkeiten, obwohl er einige Anlaute auch schon heraushören kann.

Beim Diktieren der Geschichte *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* kann sich Simon mehr vom konkreten, situativen Kontext lösen als bei einer Erzählung von selbst Erlebtem. Allerdings fehlt bei seiner diktierten Geschichte beispielsweise, warum der Löwe einen Brief schreiben möchte und die Tiere um Hilfe dafür bittet. Dabei merkt man, dass sich Simon zu sehr an den Bildern orientiert hat, auf denen die Löwin zu Beginn der Geschichte nur kurz vorkommt und einen möglichen Leser der Geschichte noch nicht berücksichtigt.

### 4.4.3 Was kann Simon als nächstes lernen?

In diesem Teil der Arbeit geht es um die Frage, was Simon in den drei Bereichen Semantik, Aussprache und Literacy als nächstes lernen kann. Dazu stelle ich Möglichkeiten der Förderung dar.

## Semantik

Simon verfolgt sowohl Strategien, die zur Erweiterung seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten führen, als auch welche, bei denen dies nicht der Fall ist. Beim Erzählen benutzt er deiktische Ausdrücke und greift auf viele Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück, wie Zeigen und sonstige Gestiken. In einer Fördersituation hat sich gezeigt, dass Simon besser erzählen kann, wenn er sich an einer Vorlage orientieren kann und der Erzählrahmen begrenzt wird. Er nutzt die Möglichkeit, seine Fähigkeiten in Literacy mit seinen semantischen Fähigkeiten zu verknüpfen. Die Erfahrung mit Schriftsprache

wirkt sich demnach positiv auf seine eigene Schriftsprache aus. Da Kindern das Erzählen einer Geflechterzählung mit einer erwachsenen Person leichter fällt, als eine Höhepunkterzählung, bietet sich das gemeinsame Gespräch über Erlebtes oder beispielsweise über ein Wimmelbilderbuch an, bei dem sowohl Simon als auch die erwachsene Person gleichberechtigte Erzähler sind. Auf diesem Weg kann Simon beim Erzählen unterstützt werden. In weiteren Alltags- und Spielformaten können die Anforderungen an Simons Fähigkeiten angepasst werden.

### **Aussprache**

Bei Simon beeinträchtigen vor allem die Öffnung von /r/, die Alveolarisierung von /j/ und deren Auswirkungen auf die Mehrfachkonsonanz die Aussprache. Da es sich um phonologische Schwierigkeiten handelt, muss Simon /r/ und /j/ in das Regelsystem seiner Aussprache integrieren. In der Entwicklung werden Vorverlagerungen wie die Alveolarisierung und Reduktionen bei der Mehrfachkonsonanz erst relativ spät überwunden (vgl. Singer 2011, S. 142). Aus diesem Grund sollte die Therapie zuerst bei der Öffnung von /r/ ansetzen. Dazu bietet sich die Arbeit mit Modellierungstechniken an, um Simon /r/ gehäuft anzubieten und seine Aufmerksamkeit auf den Laut zu lenken. Ebenfalls ist der Einsatz von Minimalpaaren sinnvoll, damit Simon die bedeutungsunterscheidende Funktion von /r/ erkennen muss, da beispielsweise *Rose* etwas anderes ist als *Hose*. Auf diesem Weg kann eine Angleichung der Zentralen Repräsentationen für Produktion an die der Wahrnehmung im Sinne der *Hypothese der Doppelten Repräsentation* erfolgen. Anschließend kann die Sprachtherapie an /j/ und später an der Mehrfachkonsonanz ansetzen.

### **Literacy**

Simon verfügt über viele Fähigkeiten im Bereich Literacy. Er hat bereits elementare Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Schrift gemacht und befindet sich auf dem Weg vom Sprechen zur Schrift. Im Hinblick auf den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich und den Schriftspracherwerb spielt das Erkennen von Anlauten eine große Rolle. Viel dringlicher erscheint mir aber die Tatsache, dass Simon die Buchstabennamen und nicht die Lautwerte nennt. In einem Gespräch mit Frau S. konnte geklärt werden, woher Simon die Buchstabennamen kennt. Im Kindergarten und in der Grundschule benutzen alle Fachkräfte die Lautwerte der Buchstaben. Frau S. erzählt mir, dass das Lieblingsbuch ihrer zwei ältesten

Söhne ein ABC-Buch ist, in dem es passende Reime, Lieder und Geschichten zu den Buchstaben des Alphabets gibt. Frau S. hat für die Benennung der Buchstaben immer die Buchstabennamen und nicht die Lautwerte benutzt. Für Simon ist es nun wichtig, dass er lernt, von den Lautwerten auszugehen. Da im Kindergarten die Buchstabennamen ohnehin nicht verwendet werden, habe ich auch Frau S. gebeten, die Buchstaben nur noch mit den Lautwerten zu benennen.

#### **4.5 Blick auf die pädagogischen Fachkräfte und Fachdienste**

Simon wird in drei verschiedenen Gruppen im Kindergarten gefördert und erhält Logopädie. Ich habe mir die Frage gestellt, wie die pädagogischen Fachkräfte und Fachdienste zusammen arbeiten und sich über Simons sprachliche Bildung austauschen.

Im Kindergarten Storchennest verwenden die pädagogischen Fachkräfte zur Beobachtung, Dokumentation und Reflexion der kindlichen Entwicklung die *Bildungs- und Lerngeschichten* (A 12). Sie werden vor jedem Entwicklungsgespräch von der Bezugserzieherin erstellt. Das Entwicklungsgespräch, das mit den Eltern geführt wird, findet immer um den Geburtstag des Kindes statt. Ansonsten werden die Bildungs- und Lerngeschichten je nach Bedarf und Auffälligkeiten von der jeweiligen Bezugserzieherin geschrieben. Die pädagogischen Fachkräfte des Storchennests tauschen sich über die Kinder in einer Teamsitzung aus, die einmal in der Woche stattfindet. Dabei geht es ausschließlich um die aktuell erstellten Bildungs- und Lerngeschichten. Auf diesem Weg können auch andere pädagogische Fachkräfte ihre gemachten Alltagsbeobachtungen mitteilen und erhalten einen Überblick über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten, die ein Kind in der jeweiligen Bildungs- und Lerngeschichte zeigt.

In einem Gespräch mit Frau M. und Frau U. erkundige ich mich nach dem Austausch der Gruppen untereinander und der Abstimmung der Förderung aufeinander. Sie teilen mir mit, dass es den oben beschriebenen Austausch über die Bildungs- und Lerngeschichten gibt und weitere Besonderheiten der jeweiligen Bezugserzieherin mitgeteilt werden. Auch werden die Beobachtungen der Fachkräfte in der Sprachfördergruppe, SBS und Schulreifes Kind festgehalten und die Entwicklungen dokumentiert, aber eine Abstimmung der Förderung aufeinander gibt es bisher nicht. Frau U. wirkt angesichts dieses Erkenntnis zum einen sehr unzufrieden, zum anderen äußert sie aber auch, dass eine Abstimmung der Förderung in die-

sem Maße in der Praxis nicht umsetzbar wäre. Auf die Frage, ob ein Austausch zwischen Simons Logopädin Frau W. stattfindet, antworten beide, dass sie Frau W. sehr schätzen und sie den Eltern weiterempfehlen, ein Austausch aber aufgrund des Zeitaufwands und der Schweigepflicht bisher nicht zustande gekommen wäre, was mir auch Frau W. bestätigt.

Frau K. bedauert in einem Gespräch, das ich mit ihr führe, ebenfalls die geringe Abstimmung der Förderung Sie äußert noch, dass sie es am besten fände, wenn jemand außerhalb des Kindergartens bzw. eine dafür geschulte Fachkraft die gesamte Diagnose und Förderung der Kinder übernehmen würde. Ihre Kolleginnen und sie könnten sich dann vollständig um die Kinder kümmern und müssten sich in Bezug auf die alltagsintegrierte Förderung nur mit dieser Person absprechen.

Im Hinblick auf die Förderung von Literacy im Storchennest teile ich Frau M. und Frau U. meine Beobachtungen mit: Im Kindergarten gibt es viele Beschriftungen, u.a. die Namen der Kinder an den Garderoben oder Bildunterschriften auf Plakaten, die aus Groß- und Kleinbuchstaben bestehen. Außerdem fällt mir auf, dass es zwar eine Anlauttabelle in der Schreibecke gibt, diese sich aber an der Reihenfolge des ABCs orientiert. Die Hinweise, nur Großbuchstaben zu benutzen und eine geeignete Anlauttabelle zu finden, leuchten beiden ein. Ich teile ihnen ebenfalls einige der Fördermöglichkeiten mit, die in Kapitel 3.2 Förderung von Literacy im Elementarbereich beschrieben sind.

#### **4.6 Konsequenzen für sprachliche Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie**

Da Simon Sprachförderung und Sprachtherapie von vier Gruppen bzw. Fachdiensten erhält, habe ich mich dazu entschieden, dass eine weitere zusätzliche Sprachförderung bzw. Sprachtherapie von meiner Seite nicht angebracht ist. Ich möchte stattdessen die Ergebnisse aus den förderdiagnostischen Beobachtungsverfahren den genannten pädagogischen Fachkräften und Fachdiensten zur weiteren Förderung zur Verfügung zu stellen.

Im Hinblick auf den Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich ist mir für Simons weitere sprachliche Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie Folgendes wichtig:

- Simon muss zunächst /R/ in das Regelsystem seiner Aussprache integrieren. Da er sich in logopädischer Behandlung bei Frau W. befindet, habe ich mit der Logopädin über das Vorgehen gesprochen. Sie teilt meine Meinung und arbeitet in der Therapie hauptsäch-

lich an der Integration von /r/. Frau W. nutzt dazu Modellierungstechniken und bietet Simon Möglichkeiten an, die bedeutungsunterscheidende Funktion von /r/ erkennen zu können. Frau W. nutzt dazu Spielformate, an denen Simon sichtlich Freude hat und Fortschritte erzielen konnte.

- Simon muss weitere Strategien finden, die zu einer Erweiterung seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten führen. Mit Alltags- und Spielformaten kann ein geeigneter Rahmen geschaffen werden. Außerdem benötigt er Unterstützung beim Erzählen. Am besten eignet sich ein Thema, über das Simon und sein Gegenüber gemeinsam im Sinne einer Geflechterzählung erzählen. Dabei kann die Person Simon durch gezielte Fragen beim Erzählen unterstützen oder ihn auf Gegebenheiten hinweisen, die ihm bisher noch nicht aufgefallen sind.
- Alle Personen in Simons Umfeld müssen anstatt den Buchstabennamen konsequent die Lautwerte benutzen. Da Simon die Buchstabennamen bereits gelernt hat, ist es wichtig, dass ihm nur noch die Lautwerte angeboten werden. Seine Mutter Frau S. ist über diesen Hinweis sehr dankbar und bemüht sich, die Lautwerte auch zu Hause zu etablieren. Da Simons älterer Bruder bereits in die erste Klasse geht und ebenfalls die Lautwerte der Buchstaben benutzt, kann sich Simon auch an ihm orientieren.



## 5 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Simon in den Bereichen Aussprache, Semantik und Literacy durch die pädagogischen Fachkräfte und Fachdienste bis zum Ende seiner Kindergartenzeit weiter gefördert wurde und seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten weiterentwickeln konnte. Er befindet sich schon auf dem Weg vom Sprechen zur Schrift und hat bereits wichtige Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Schrift gemacht. Im Hinblick auf den Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich sehe ich vorerst keine großen Schwierigkeiten, da Simon seine Fähigkeiten in allen Bereichen erweitern konnte.

Nach Abschluss meiner praktischen Arbeit teilen mir Frau U. und Frau M. mit, dass sie sich für Simons Erzählungen mehr Zeit nehmen und bei Verständnisschwierigkeiten nachfragen, um ihn zu unterstützen. Auf diesem Weg kann Simon seine Erzählungen genauer formulieren. Bei der Verwendung von deiktischen Ausdrücken und Rückgriffen auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation fragen die pädagogischen Fachkräfte ebenfalls nach und versuchen Simon bei der Formulierung zu unterstützen.

Ich habe mich ebenfalls mit Simons Logopädin Frau W. unterhalten. Zu Beginn der Therapie hat Simon /R/ und /J/ noch nicht in das Regelsystem seiner Aussprache integriert. Frau W. hat mit Simon phonologisch am /R/ gearbeitet. Am Ende der Therapie, kurz vor den Sommerferien, unterscheidet Simon, ob seine Gesprächspartner /R/ oder /h/ realisieren. Er erkennt also, dass beispielsweise *Rose* und *Hose* unterschiedliche Bedeutungen haben. Außerdem ist /R/ zunehmend in Simons eigener Spontansprache vorhanden. Nur bei der Mehrfachkonsonanz mit /R/ hat Simon noch Schwierigkeiten. Ab und zu gelingt ihm auch schon die Realisierung von /J/ in der Spontansprache. Die Logopädie endet kurz vor Beginn der Sommerferien. Frau W. teilt mir mit, dass vorerst keine weitere Sprachtherapie geplant ist.

Da der Schriftspracherwerb Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung von Kindern ist, wird Simon seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in den Bereichen Semantik und Aussprache erweitern und differenzieren können. Im Bereich Semantik wird sich Simons Wortschatz weiter differenzieren. Er wird immer mehr in der Lage sein, den Zuhörer und Leser beim mündlichen und schriftlichen Erzählen zu berücksichtigen, indem er sich vom konkreten, situativen Kontext löst. Da Simon nur noch wenige phonologische Prozesse überwinden muss, kann er die Schrift als Hilfe nutzen, da sie die Verwendung der Laute visualisieren und verdeutlichen kann.

## 6 LITERATURVERZEICHNIS

- ANDRESEN, HELGA (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. WiFF Expertise. Band 10. München: Deutsches Jugendinstitut.
- FÜSSENICH, IRIS (<sup>5</sup>2002): Semantik. In: BAUMGARTNER, STEPHAN/ FÜSSENICH, IRIS (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Ernst Reinhardt. S. 63-104.
- FÜSSENICH, IRIS (2005): Lässt sich Schulfähigkeit testen? Diagnose und Förderung (schrift-) sprachlicher Fähigkeiten. In: Grundschule, Heft 9; S. 18-22.
- FÜSSENICH, IRIS/ GEISEL, CAROLIN (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Ernst Reinhardt.
- FÜSSENICH, IRIS/ LÖFFLER, CORDULA (<sup>2</sup>2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München: Ernst Reinhardt. S. 18-65.
- FÜSSENICH, IRIS (2009): Sprache(n) lernen. Sprache im Kindergarten und in der Grundschule. In: Grundschule, Heft 4; S. 6-9.
- FÜSSENICH, IRIS/ LÖFFLER, CORDULA (<sup>2</sup>2009): Materialheft Schriftspracherwerb. München: Ernst Reinhardt.
- FÜSSENICH, IRIS (2010): Den Sprachstand testen – aber wie? Ein Leitfaden kindlicher Sprachaneignung. In: Deutsch differenziert, Heft 2; S. 15-20.
- FÜSSENICH, IRIS (2011a): Glossar zur sprachlichen Bildung. Von Spracherwerbstheorien bis zur Sprachförderung – eine Einführung. In: DJI Impulse, Heft 4; S. 25-28.
- FÜSSENICH, IRIS (2011b): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WiFF Expertise. Band 9. München: Deutsches Jugendinstitut.
- FÜSSENICH, IRIS (2011c): Von der KiTa in die Schule. Schriftspracherwerb beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule. In: Grundschule, Heft 10; S. 6-10.
- FÜSSENICH, IRIS (2012): Gibt es Vorläuferfähigkeiten beim Schrifterwerb? Vom Sprechen zur Schrift beim Übergang von der Kita in die Schule. In: mitSprache, Heft 3; S. 5-15.
- HACKER, DETLEF (<sup>5</sup>2002): Phonologie. In: BAUMGARTNER, STEPHAN/ FÜSSENICH, IRIS (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Ernst Reinhardt. S. 13-62.
- HACKER, DETLEF/ WILGERMEIN, HERBERT (Hrsg., <sup>2</sup>2001): Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 11-52.

- HACKER, DETLEF/ WILGERMEIN, HERBERT (Hrsg., 2003): Bilderbuch zum AVAK-Test. Analyseverfahren bei Aussprachestörungen von Kindern. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- HASSELHORN, MARCUS/ SCHÖLER, HERMANN (2011): Bereit für die Schule? Über die Wirksamkeit des Projektes „Schulreifes Kind“. In: Grundschule, Heft 10; S. 30-32.
- LEIST, ANJA (2006): Sprachförderung im Elementarbereich. In: BREDEL, URSULA U. A. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 673-683.
- MEIERS, KURT (2002): Problem Schulfähigkeit. In: Grundschule, Heft 5; S. 10-12.
- MERCATOR INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (Hrsg., 2013): Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita. S. 6-8. [www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Institut\\_Sprachfoerderung/Mercator-Institut\\_Qualitaetsmerkmale\\_Sprachdiagnostik\\_Kita\\_Web.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web.pdf) [Stand: 30.06.13].
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg., 2008): Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zur Durchführung einer Sprachstandsdiagnose in Verknüpfung mit der Einschulungsuntersuchung. Fassung vom 18.12.2008. [www.kultusportal-bw.de/Lde/826332](http://www.kultusportal-bw.de/Lde/826332) [Stand: 30.06.13].
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg., 2010): Eckpunkte zur Weiterentwicklung des Konzepts „Schulreifes Kind“. Fassung vom 12.04.2010. [www.kultusportal-bw.de/KINDERGAERTEN-BW/Lde/Startseite/schulreifeskind](http://www.kultusportal-bw.de/KINDERGAERTEN-BW/Lde/Startseite/schulreifeskind) [Stand: 29.06.13].
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg., 2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15.03.2011. [www.kindergarten-bw.de/Lde/826056](http://www.kindergarten-bw.de/Lde/826056) [Stand: 26.06.13].
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg., 2012): Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über Zuwendungen zur Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf (SPATZ-Richtlinien). Fassung vom 17.07.2012. [www.kindergarten-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/KM-KIGA\\_VwV\\_SPATZ.pdf](http://www.kindergarten-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/KM-KIGA_VwV_SPATZ.pdf) [Stand: 01.07.13].

SINGER, KRISTINA (2011): Aussprache: Laute sprechen und gebrauchen. In: KNAPP, WERNER U.A (Hrsg.): Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Kallmeyer. S. 130-179.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg., 2011): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklung für den Informationsaustausch in Europa. Bonn: KMK. S. 93-97.

SOZIALMINISTERIUM (Hrsg., 2011): Verwaltungsvorschrift des Sozialministeriums zur Durchführung der Einschulungsuntersuchung und der Jugendzahnpflege. Fassung vom 02.12.2008. [www.sm.baden-wuerttemberg.de/fm7/1442/VwV\\_ESU\\_und\\_Jugendzahnpflege\\_08-12-11.pdf](http://www.sm.baden-wuerttemberg.de/fm7/1442/VwV_ESU_und_Jugendzahnpflege_08-12-11.pdf)

RAMSEGER, JÖRG (2008): „Richtig“ lesen lernen erst in der Grundschule? Wie moderne Kindergärten grundschulpädagogische Gewissheiten in Frage stellen. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 211; S. 15-18.

ULICH, MICHAELA (<sup>3</sup>2005): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: WEBER, SIGRID (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder. S. 106-124.

VIERNICKEL, SUSANNE/ VÖLKELE, PETRA (<sup>2</sup>2005): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg: Herder. S. 143-152.

[www.kultusportal-bw.de](http://www.kultusportal-bw.de): Kurzbeschreibung Modelle (Schulreifes Kind). [www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/2006-05-23%20Kurzbeschreibung-Modelle-Schulreifes%20Kind.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/2006-05-23%20Kurzbeschreibung-Modelle-Schulreifes%20Kind.pdf)  
[Stand: 30.06.13]

## 7 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1	<b>„Schulreifes Kind“ – Netzwerk der Förderung mit neuer Einschulungsuntersuchung</b> ( <a href="http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/2008-02-28%20Schulreifes_Kind_Grafik_Weg1.pdf">www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/2008-02-28%20Schulreifes_Kind_Grafik_Weg1.pdf</a> [Stand: 30.06.13])	S. 21
Abb. 2	<b>Hypothese der Doppelten Repräsentation</b> (vgl. SINGER 2011, S.144)	S. 31
Abb. 3	<b>Bildseite aus dem AVAK-Bilderbuch</b> (vgl. HACKER/ WILGERMEIN 2003)	S. 34

## 8 ANHANG

A 1	Leitfaden kindlicher Sprachaneignung (von Eltern ausgefüllt)	S. 69
A 2	Leitfaden kindlicher Sprachaneignung (von Frau M. ausgefüllt)	S. 73
A 3	Leitfaden kindlicher Sprachaneignung (von Frau U. ausgefüllt)	S. 77
A 4	Leitfaden kindlicher Sprachaneignung (von mir ausgefüllt)	S. 81
A 5	Protokollbogen zum AVAK	S. 85
A 6	Beobachtungsbogen Erwerb von Bedeutungen	S. 93
A 7	Protokollbogen Rategarten	S. 96
A 8	Transkript „Simon erzählt über sein gebautes Fahrzeug“	S. 98
A 9	Protokollbogen Beobachtungsaufgaben für die Einschulung	S. 100
A 10	Protokollbogen „Toni feiert Geburtstag“ und „Wunschzettel schreiben“	S. 103
A 11	Simon diktiert „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“	S. 106
A 12	Bildungs- und Lerngeschichte von Simon (erstellt von Frau M.)	S. 107

## A 1: Leitfaden kindlichen Sprachaneignung (von Eltern ausgefüllt)

COPY

M1

### Erfassung der biografischen Daten

Name des Kindes: \_\_\_\_\_ Alter: 5

1. Was ist die Erst- und ggf. die Zweit- und Familiensprache des Kindes?

Erstsprache: Deutsch (Deutsch als Erstsprache: weiter mit 5)

Zweitsprache: /

Familiensprache: /

☒ 2. Seit wann hat das Kind Kontakt mit Deutsch als Zweitsprache?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

☒ 3. In welchen Sprachen spricht das Kind mit der Mutter, dem Vater, Geschwistern und anderen Bezugspersonen?

Mutter: \_\_\_\_\_ Vater: \_\_\_\_\_

Geschwister: \_\_\_\_\_ Andere: \_\_\_\_\_

☒ 4. Wer kann Auskunft über die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache geben?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Besteht Kenntnis über die Lebenssituation des Kindes und seiner Bezugspersonen?

\_\_\_\_\_ lebt mit seinen Eltern und zwei Geschwistern in einem Einfamilienwohnhaus in der \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ teilt sich ein Zimmer mit seinem Bruder, der die 1. Klasse in \_\_\_\_\_ besucht.

6. Findet eine Förderung durch Fachdienste (z. B. Logopädie) statt?

☒ Ja: Logopädie: \_\_\_\_\_ W \_\_\_\_\_ in \_\_\_\_\_, seit 8.2.2013 (1. Sitzung)

☐ Nein: \_\_\_\_\_

7. Sind organische Voraussetzungen abgeklärt (Hören, Sehen etc.)?

☒ Ja: Hören, Sehen sind vom Kinderarzt Dr. J. \_\_\_\_\_, Sitz in \_\_\_\_\_, untersucht worden, ohne wesentlichen Einschränkungen - ergab sich aus Untersuchungen, beim Sprachtest der U-Untersuchung

☐ Nein: Wollte Dr. J. \_\_\_\_\_ ein das \_\_\_\_\_ ein Rezept zur Logopädie erhält, da einige Buchstaben etwas undeutlich gesprochen werden.

westermann

DEUTSCH DIFFERENZIIERT | 2-2010 | SPRACHERWERB FÖRDERN UND FORDERN

## Blick auf pädagogische Fachkräfte

Name des Kindes: \_\_\_\_\_ Alter: 5

1. Wie tauschen sich die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes aus?

besucht im Kindergarten die Förderung „Sprache“ welche Fr. U. durchführt, Frau U. versucht es mit Sprachspielen - die von \_\_\_\_\_ gerne aufgenommen werden. Die

Fachkräfte im Kindergarten sagen das er gerne spricht (teilweise manche Buchstaben noch nicht richtig kommen - er aber Spaß an der Sprache hat. Frau T. Vorkurslehrerin sagt das er sich nur ruhig verhält und in der großen Gruppe nicht bzw. wenig spricht

2. Haben sich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes verändert, seitdem es in der Kindertageseinrichtung ist?

☒ Ja: spricht mehr, als er in den Kindergarten kam beherrschte er nur wenige Worte, mittlerweile kam er gut mit Kindern und Erzieherinnen kommunizieren. In kleinen Gruppen

☐ Nein: redet er sehr gerne - jedoch in der Vorkursgruppe fehlt es wohl noch an Mut vor vielen anderen zuzusprechen (evtl. Angst das jemand lacht) - er möchte halt immer alles gern richtig machen und lässt Fehler nicht gerne zu.

3. Wie stellen die pädagogischen Fachkräfte ihr sprachlich-kommunikatives Verhalten auf das Kind ein?

SBS - \_\_\_\_\_ nimmt an Singen und Bewegen im KIGA teil. Ausserdem besucht er Freitag bei Frau U. die Sprachförderung. Die Fachkräfte versuchen ihn zu verbessern wenn ihnen etwas auffällt. Die Logopädin hat Zungengymnastik mit ihm gemacht und ließ ihn zu Bildern eine Goodichte erzählen.

4. Wie und wann wird das Kind in der Kindertageseinrichtung gefördert?

Dienstag und Donnerstag ist Vordule im KIGA. Donnerstag ist auch noch SBS - Singen und Bewegen.

Freitag macht Fr. U. eine Sprachförderung mit \_\_\_\_\_.

für die Logopädin sind erstmals ein Rezept mit 10 Sitzungen vom Arzt ausgestellt worden

5. Können mehrere Fachkräfte die Beobachtung teilen, dass das Kind in Interaktionen bzw. sprachlichen Dialogen

☒ <sup>teilweise</sup> ~~vermehrt~~ zur Verständigung auf Gegenstände zeigt und auf sie mit Äußerungen wie „das da“ aufmerksam macht, statt sie zu benennen?

☒ vermehrt ein ausweichendes Verhalten zeigt, indem es schweigt oder mit Floskeln antwortet? in großen Gruppen

☐ mit seinen Antworten nicht auf den Dialogpartner Bezug nimmt?

☒ häufig mit seinen Wörtern nicht ganz das Gemeinte trifft (Löffel statt Gabel), bzw. umschreibt (Zum Sehen statt lesen)? teilweise aber selten meist wenn er das Wort nicht kennt



## Blick auf das Kind

Name des Kindes: [REDACTED] Alter: 5

1. Welche Interessen hat das Kind?

Er spielt gerne Lego, mag am PC Rätselspiele, Brettspiele z.B. Apfelbaum oder Hauspiel

2. Beherrscht das Kind Alltags- und Spielformate?

☒ Ja: [REDACTED] kommt im Alltag und bei Spielen gut zurecht.

☐ Nein: \_\_\_\_\_

3. Teilt das Kind seine Wünsche und Bedürfnisse (nonverbal oder verbal) mit?

☒ Ja: Zu Hause teilt er seine Wünsche / Bedürfnisse mit  $\Rightarrow$  verbal. Im KIGA in kleinen Gruppen.

☐ Nein: \_\_\_\_\_

4. Lässt sich das Kind auf Regelspiele ein, z. B. auf Memory?

☒ Ja: er spielt gerne, jedoch ist das verlieren noch nicht ganz beliebt! Aus diesem

☐ Nein: Gründe greifen wir zu Hause gerne Kooperationsspiele auf - wo man alle zusammen als Team gegen das Regelwerk spielt.

5. Kann das Kind Spiele sprachlich strukturieren (sagt es z. B. „Ich bin dran.“ oder „Ich.“)?

☒ Ja: Er sagt meistens jetzt komm ich dran.

☐ Nein: \_\_\_\_\_

6. Spielt und kommuniziert das Kind mit anderen Kindern? Wenn ja, in welcher Sprache?

☒ Ja, Sprache: deutsch. Er redet mit beiden Brüdern im Spiel zu Hause - aber auch im

☐ Nein: KIGA spielt und kommuniziert er mit seinen Freunden und Erzieherinnen.

7. Erweitert das Kind seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten?

☒ Ja, es stellt Fragen.

☐ Ja, es bildet Neuschöpfungen (z. B. Elefantenstrohalm für Rüssel).

☒ Ja, es imitiert Äußerungen von anderen Kindern und/oder Erwachsenen (z. B. wiederholt es einzelne Wörter oder Äußerungen).

☐ Nein

8. Kann das Kind verständlich erzählen?

☒ Ja: [REDACTED] erzählt was ihn aus KIGA beschäftigt, oder was er geträumt hat. Im

☐ Nein: Spiel mit Freunden erzählt er auch so - das andere ihm folgen können. Er erzählt was er gemacht hat.

9. Ist die Aussprache des Kindes verständlich?

☒ Ja: nur einzelne Buchstaben kommen ihm noch nicht so gut über die Lippen.

☐ Nein: \_\_\_\_\_

10. Äußert das Kind bestimmte Artikel (der, die, das)?

☒ Ja: das ist abhängig von seiner Lust, bzw. ob er es eilig hat sich mitzuteilen

☐ Nein: im Eifer des Gefechts wird schon mal was vergessen.

11. Beherrscht das Kind die Verbzweitstellung in Aussagesätzen (Ich gehe nach Hause)?

☒ Ja: teilweise - meist wenn man ihn verbessert wiederholt er das Vergeßte.

☐ Nein: \_\_\_\_\_

## A 2: Leitfaden kindlichen Sprachaneignung (von Frau M. ausgefüllt)

COPY

### Erfassung der biografischen Daten

Name des Kindes: [REDACTED] Alter: 5;7 J

1. Was ist die Erst- und ggf. die Zweit- und Familiensprache des Kindes?

Erstsprache: deutsch (Deutsch als Erstsprache: weiter mit 5)

Zweitsprache: -

Familiensprache: deutsch

2. Seit wann hat das Kind Kontakt mit Deutsch als Zweitsprache?

3. In welchen Sprachen spricht das Kind mit der Mutter, dem Vater, Geschwistern und anderen Bezugspersonen?

Mutter: deutsch Vater: deutsch

Geschwister: deutsch Andere: "

4. Wer kann Auskunft über die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache geben?

Bezugseltern

Eltern, die Sprachförderung macht  
Fachkraft der Kita/Schule von SPS

5. Besteht Kenntnis über die Lebenssituation des Kindes und seiner Bezugspersonen?

[REDACTED] ist der Mittlere von 3 Jungen - Cousin [REDACTED]  
der gleichaltrig ist wohnt nebeneben - ist oft am PC -  
ganze Familie kehrt sich PC gut aus - Spiel mit Geschwister

6. Findet eine Förderung durch Fachdienste (z. B. Logopädie) statt?

☒ Ja: Sprachförderung durch 1 Elternteil - SPS von 1 Elternteil  
einer mündelreichen Fachkraft mit Sprachförderung

☐ Nein:

7. Sind organische Voraussetzungen abgeklärt (Hören, Sehen etc.)?

☒ Ja: alles OK

☐ Nein:



DEUTSCH DIFFERENZIIERT | 2-2010 | SPRACHERWERB FÖRDERN UND FORDERN

Frau M. (Bezugseltern)

## Blick auf pädagogische Fachkräfte

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Alter: 5; 7 Jahre

1. Wie tauschen sich die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes aus?

Austausch der Erzieherinnen vor einem Entwicklungs-  
gespräch (1x im Jahr) oder nach Bedarf  
Fragen: Stärken u. Schwächen des Kindes - Förder-  
maßnahmen - unterstützen / begleiten

2. Haben sich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes verändert, seitdem es in der Kindertageseinrichtung ist?

☒ Ja: Er hat jetzt größeren Wortschatz ist sehr  
kommunikativ - spricht gerne mit Erzieherin  
und Kindern - verbessert sich - wiederholt u.  
☐ Nein: deutlich gesprochenes

3. Wie stellen die pädagogischen Fachkräfte ihr sprachlich-kommunikatives Verhalten auf das Kind ein?

Er erzählt sehr gerne über verschiedene  
Themen - zuhören, ausreden lassen,  
Probleme mit ihm besprechen - neue Wortbegriffe  
erklären, die er nicht kennt

4. Wie und wann wird das Kind in der Kindertageseinrichtung gefördert?

SBS - Singen - Bewegen - Sprechen 1x in Woche  
in Gruppe 17 Ki  
Sprachförderung in Gruppe 1x in Woche;  
bei verschiedenen Kindergartengesteuerungen;  
viele Geschichten - Bücher

5. Können mehrere Fachkräfte die Beobachtung teilen, dass das Kind in Interaktionen bzw. sprachlichen Dialogen

☒ vermehrt zur Verständigung auf Gegenstände zeigt und auf sie mit Äußerungen wie „das da“ aufmerksam macht, statt sie zu benennen? Begriffe fehlen

☐ vermehrt ein ausweichendes Verhalten zeigt, indem es schweigt oder mit Floskeln antwortet? Nein

☐ mit seinen Antworten nicht auf den Dialogpartner Bezug nimmt?

☒ häufig mit seinen Wörtern nicht ganz das Gemeinte trifft (Löffel statt Gabel), bzw. umschreibt (Zum Sehen statt lesen)? Wortschatz fehlt manchmal

## Blick auf das Kind

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Alter: 5; 7 Jahr

1. Welche Interessen hat das Kind?

Bewegung - hört Geschichten - Kreisspiele - Musik - Konstruieren in der Bauecke - malt gerne frei und beneut

2. Beherrscht das Kind Alltags- und Spielformate?

☒ Ja: \_\_\_\_\_

☐ Nein: \_\_\_\_\_

3. Teilt das Kind seine Wünsche und Bedürfnisse (nonverbal oder verbal) mit?

☒ Ja: verbal bei Kindern / Erziehern

☐ Nein: \_\_\_\_\_

4. Lässt sich das Kind auf Regelspiele ein, z. B. auf Memory?

☒ Ja: auch andere Tischspiele - Bewegungsspiele gerne  
leitet

☐ Nein: \_\_\_\_\_

5. Kann das Kind Spiele sprachlich strukturieren (sagt es z. B. „Ich bin dran.“ oder „Ich.“)?

☒ Ja: „Ich bin dran“ - „Ich will“ - „du bist nicht dran“

☐ Nein: \_\_\_\_\_

6. Spielt und kommuniziert das Kind mit anderen Kindern? Wenn ja, in welcher Sprache?

☒ Ja, Sprache: deutsch - Freundeskreis wächst stetig

☐ Nein: \_\_\_\_\_

7. Erweitert das Kind seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten?

☒ Ja, es stellt Fragen.

☐ Ja, es bildet Neuschöpfungen (z. B. Elefantenstrohalm für Rüssel).

☐ Ja, es imitiert Äußerungen von anderen Kindern und/oder Erwachsenen (z. B. wiederholt es einzelne Wörter oder Äußerungen).

☐ Nein

8. Kann das Kind verständlich erzählen?

☒ Ja: manchmal muss er wiederholen, da es undeutlich ist (auch im Satzbau); er bemüht sich

☐ Nein: \_\_\_\_\_

9. Ist die Aussprache des Kindes verständlich?

- ☒ Ja: er bemüht sich - spricht sehr gerne und hat dadurch keine Hemmungen - interessiert sich
- ☐ Nein: \_\_\_\_\_

10. Äußert das Kind bestimmte Artikel (der, die, das)?

- ☒ Ja: \_\_\_\_\_
- ☐ Nein: \_\_\_\_\_

11. Beherrscht das Kind die Verbzweitstellung in Aussagesätzen (Ich gehe nach Hause)?

- ☒ Ja: "Ich darf heute allein heimlaufen"
- ☐ Nein: \_\_\_\_\_

### A 3: Leitfaden kindlichen Sprachaneignung (von Frau U. ausgefüllt)

COPY

#### Erfassung der biografischen Daten

Name des Kindes: [REDACTED] Alter: \_\_\_\_\_

1. Was ist die Erst- und ggf. die Zweit- und Familiensprache des Kindes?

Erstsprache: Deutsch (Deutsch als Erstsprache; weiter mit 5)

Zweitsprache: \_\_\_\_\_

Familiensprache: Deutsch

2. Seit wann hat das Kind Kontakt mit Deutsch als Zweitsprache?

\* von Geburt an

3. In welchen Sprachen spricht das Kind mit der Mutter, dem Vater, Geschwistern und anderen Bezugspersonen?

Mutter: Deutsch Vater: "

Geschwister: " Andere: "

4. Wer kann Auskunft über die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache geben?

\* [REDACTED] hat Freude am Sprechen \* es spricht gern mit seinen Freunden \* seine Aktivitäten im Kindi begleitet es sprachl.

5. Besteht Kenntnis über die Lebenssituation des Kindes und seiner Bezugspersonen?

\* innerhalb der Familie ist es das Zweitgeborene (mit 2 Jahren)  
\* zu Hause wird viel PC gearbeitet (Mutter), auch es darf am PC arbeiten zu Hause

6. Findet eine Förderung durch Fachdienste (z. B. Logopädie) statt?

☒ Ja: und im Kindi SBS „Singen-Bewegen-Sprechen“, Sprachför-  
derung durch Erzieherin/Fachkraft

7. Sind organische Voraussetzungen abgeklärt (Hören, Sehen etc.)?

☒ Ja: \_\_\_\_\_

☐ Nein: \_\_\_\_\_

## Blick auf pädagogische Fachkräfte

Name des Kindes: \_\_\_\_\_ Alter: \_\_\_\_\_

1. Wie tauschen sich die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes aus?

\* bei Entwicklungsgesprächen eines Kindes am  
„runden“ Tisch, Sprache und Austausch mit dem  
Gesamtkreis über das „Wie“? und „Wo?“ wie das Kind  
fördern und begleiten können – Entwicklungsstand

2. Haben sich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes verändert, seitdem es in der Kindertageseinrichtung ist?

☒ Ja: im positiven Sinne, durch den Aufbau seiner  
sozialen Kompetenz (Freundeskreis) konnte es positive  
Kommunikationserfahrungen sammeln, es ist voll in  
die Gruppe integriert  
☐ Nein: \_\_\_\_\_

3. Wie stellen die pädagogischen Fachkräfte ihr sprachlich-kommunikatives Verhalten auf das Kind ein?

\* wichtig ist dem Kind Zeit und Raum geben um  
sich äußern zu können – im Freispiel – während  
des Anwesens

4. Wie und wann wird das Kind in der Kindertageseinrichtung gefördert? Atmosphäre

Do. – durch das Singen – Zungen – Sprechen durch musikalische  
F. – Sprachförderkreis durch Fr. Schule – Fr.  
ausserhalb trägt Interaktion mit dem Kind durch  
Beispiel (Fr.) mit den Kindern

5. Können mehrere Fachkräfte die Beobachtung teilen, dass das Kind in Interaktionen bzw. sprachlichen Dialogen

☒ vermehrt zur Verständigung auf Gegenstände zeigt und auf sie mit Äußerungen wie  
„das da“ aufmerksam macht, statt sie zu benennen? manchmal wenn es  
bei ihm scheint, kann sehr  
☐ vermehrt ein ausweichendes Verhalten zeigt, indem es schweigt oder mit Floskeln  
antwortet? nein, es spricht für sich und viel  
☐ mit seinen Antworten nicht auf den Dialogpartner Bezug nimmt?  
☒ häufig mit seinen Wörtern nicht ganz das Gemeinte trifft (Löffel statt Gabel),  
bzw. umschreibt (Zum Sehen statt lesen)? Sucht oft nach Wörtern



## Blick auf das Kind

Name des Kindes: \_\_\_\_\_ Alter: \_\_\_\_\_

1. Welche Interessen hat das Kind?

Medien, Rollenspiele, manchmal „Gewaltspiele“  
fechten, Asten, Hopfen

2. Beherrscht das Kind Alltags- und Spielformate?

☒ Ja: Es hält sich auch gut an Regeln

☐ Nein: \_\_\_\_\_

3. Teilt das Kind seine Wünsche und Bedürfnisse (nonverbal oder verbal) mit?

☒ Ja: verbal

☐ Nein: \_\_\_\_\_

4. Lässt sich das Kind auf Regelspiele ein, z. B. auf Memory?

☒ Ja: \_\_\_\_\_

☐ Nein: \_\_\_\_\_

5. Kann das Kind Spiele sprachlich strukturieren (sagt es z. B. „Ich bin dran.“ oder „Ich.“)?

☒ Ja: Es möchte gerne ein Spiel beenden

☐ Nein: \_\_\_\_\_

6. Spielt und kommuniziert das Kind mit anderen Kindern? Wenn ja, in welcher Sprache?

☒ Ja, Sprache: Deutsch

☐ Nein: \_\_\_\_\_

7. Erweitert das Kind seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten?

☒ Ja, es stellt Fragen.

☐ Ja, es bildet Neuschöpfungen (z. B. Elefantenstrohalm für Rüssel).

☐ Ja, es imitiert Äußerungen von anderen Kindern und/oder Erwachsenen  
(z. B. wiederholt es einzelne Wörter oder Äußerungen).

☐ Nein

8. Kann das Kind verständlich erzählen?

☒ Ja: man muss gut zuhören, da Buchstaben  
oft falsch ausgesprochen werden und alle  
grammatischen Sätze nicht stimmig ist

☐ Nein: \_\_\_\_\_

9. Ist die Aussprache des Kindes verständlich?

☒ Ja: meistens

☐ Nein: \_\_\_\_\_

10. Äußert das Kind bestimmte Artikel (der, die, das)?

☒ Ja: \_\_\_\_\_

☐ Nein: \_\_\_\_\_

11. Beherrscht das Kind die Verbzweitstellung in Aussagesätzen (Ich gehe nach Hause)?

☒ Ja: \_\_\_\_\_

☐ Nein: \_\_\_\_\_

#### A 4: Leitfaden kindlichen Sprachaneignung (von mir ausgefüllt)

COPY

M1

### Erfassung der biografischen Daten

Name des Kindes: [REDACTED] Alter: 5;7

1. Was ist die Erst- und ggf. die Zweit- und Familiensprache des Kindes?

Erstsprache: deutsch (Deutsch als Erstsprache: weiter mit 5)

Zweitsprache: \_\_\_\_\_

Familiensprache: \_\_\_\_\_

2. Seit wann hat das Kind Kontakt mit Deutsch als Zweitsprache?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. In welchen Sprachen spricht das Kind mit der Mutter, dem Vater, Geschwistern und anderen Bezugspersonen?

Mutter: \_\_\_\_\_ Vater: \_\_\_\_\_

Geschwister: \_\_\_\_\_ Andere: \_\_\_\_\_

4. Wer kann Auskunft über die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache geben?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Besteht Kenntnis über die Lebenssituation des Kindes und seiner Bezugspersonen?

einen älteren & einen jüngeren Bruder, leben mit Eltern gemeinsam  
in einem Haus,

6. Findet eine Förderung durch Fachdienste (z. B. Logopädie) statt?

☒ Ja: Logopädie seit Anfang Februar 2013

☐ Nein: \_\_\_\_\_

7. Sind organische Voraussetzungen abgeklärt (Hören, Sehen etc.)?

☒ Ja: keine Probleme, wurde ärztlich abgeklärt

☐ Nein: \_\_\_\_\_

## Blick auf pädagogische Fachkräfte

Name des Kindes: \_\_\_\_\_ Alter: 5;7

1. Wie tauschen sich die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes aus?

Berichte bei Besonderheiten & Auffälligkeiten an entsprechende Bezugspersonen; Austausch vor Entwicklungsgesprächen; Austausch & Besprechung der aktuellen Beobachtungsbögen (Donnerstagsmorgen)

2. Haben sich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes verändert, seitdem es in der Kindertageseinrichtung ist? s. Fragebogen von Fr. M. & Fr. U.

☐ Ja: \_\_\_\_\_

☐ Nein: \_\_\_\_\_

3. Wie stellen die pädagogischen Fachkräfte ihr sprachlich-kommunikatives Verhalten auf das Kind ein? s. Fragebogen Fr. M. & Fr. U.

4. Wie und wann wird das Kind in der Kindertageseinrichtung gefördert?

• SBS (donnerstags)  
• Sprachförderung (freitags) → auffällig bei Einschulungsuntersuchung  
• Kooperation mit Grundschule „schulreifes Kind“ (dienstags & donnerstags)

5. Können mehrere Fachkräfte die Beobachtung teilen, dass das Kind in Interaktionen bzw. sprachlichen Dialogen s. Fragebogen Fr. M. & Fr. U.

- ☐ vermehrt zur Verständigung auf Gegenstände zeigt und auf sie mit Äußerungen wie „das da“ aufmerksam macht, statt sie zu benennen?  
☐ vermehrt ein ausweichendes Verhalten zeigt, indem es schweigt oder mit Floskeln antwortet?  
☐ mit seinen Antworten nicht auf den Dialogpartner Bezug nimmt?  
☐ häufig mit seinen Wörtern nicht ganz das Gemeinte trifft (Löffel statt Gabel), bzw. umschreibt (Zum Sehen statt lesen)?

## Blick auf das Kind

Name des Kindes: [REDACTED] Alter: 5;7

### 1. Welche Interessen hat das Kind?

Star Wars, Autos, Lego, Geisterspiel (im Kiga), malen

### 2. Beherrscht das Kind Alltags- und Spielformate?

☒ Ja: Abläufe im Kiga sind bekannt & werden eingehalten

☐ Nein:

### 3. Teilt das Kind seine Wünsche und Bedürfnisse (nonverbal oder verbal) mit?

☒ Ja: „Das mag ich nicht“, „Ich will das Geisterspiel spielen“

☐ Nein:

### 4. Lässt sich das Kind auf Regelspiele ein, z. B. auf Memory?

☒ Ja: ist aber nicht die Präferenz bei freier Wahl der Beschäftigung

☐ Nein:

### 5. Kann das Kind Spiele sprachlich strukturieren (sagt es z. B. „Ich bin dran.“ oder „Ich.“)?

☒ Ja: „Ich fang an“, beim Malen Erklärungen für „Zuschauer“

☐ Nein:

### 6. Spielt und kommuniziert das Kind mit anderen Kindern? Wenn ja, in welcher Sprache?

☒ Ja, Sprache: deutsch

☐ Nein:

### 7. Erweitert das Kind seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten?

☒ Ja, es stellt Fragen.

☒ Ja, es bildet Neuschöpfungen (z. B. Elefantenstrohalm für Rüssel). <sup>z.B.</sup> Babykönig für Prinz

☒ Ja, es imitiert Äußerungen von anderen Kindern und/oder Erwachsenen  
(z. B. wiederholt es einzelne Wörter oder Äußerungen).

☐ Nein

### 8. Kann das Kind verständlich erzählen?

☒ Ja: allerdings auch mit undeutlichen Stellen; bei Nachfrage Wiederholung  
Es scheint oft so, als ob ihm manchmal Wörter/Begriffe fehlen.

☐ Nein:

9. Ist die Aussprache des Kindes verständlich?

☒ Ja: seltener unverständliche Äußerungen

☐ Nein: \_\_\_\_\_

10. Äußert das Kind bestimmte Artikel (der, die, das)?

☒ Ja: \_\_\_\_\_

☐ Nein: \_\_\_\_\_

11. Beherrscht das Kind die Verbzweitstellung in Aussagesätzen (Ich gehe nach Hause)?

☒ Ja: „Ich bin fertig“, „Das ist bloß anders“, etc.

☐ Nein: \_\_\_\_\_

# A 5 – Protokollbogen zum AVAK

AVAK-Seite 1

1

## Analyse-Verfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern

Name:



Datum: 01.03.13

Geburtsdatum:

Alter: 5;6

Untersucher: S. Weiß

1. Phonetische Ebene										Bewertung			
1.1.	Verwendete Wortformen	SS ✓	SS ✓	SSS ✓	SSS ✓	SSSS ✓	SSSS ✓						
1.2.	Verwendete Silben	KV ✓	VK ✓	KVK ✓	KVKK ✓	KKV ✓	KKVK ✓	KKVKK ✓					
1.3.	Phoninventar	bilabial	labio-dental	dento-alveolar	palato-alveolar	palatal	velar	uvular	un lok				
	PLOSIV	fortis	p p p		t t t		k k k						
		lenis	b b		d d		g g						
	FRIKATIV	fortis		f f f	s s s	- - -	ʃ ʃ	x x					
		lenis		v v	- -		j				h		
	NASAL		m m m		n n n								
	LATERAL				l l l								
	VIBRANT												
	AFFRIKAT		o pf pf		tʃ tʃ tʃ								
1.4.	Positionsbeschränkung												
1.5.	Sonstige verwendete Segmente	β (bilabialer Frikativ)											
1.6.	Phonetische Besonderheiten	/ʃ/ & /r/ können isoliert gebildet werden											
2. Phonologische Prozesse		Bemerkungen											
2.1.	AUS												
2.2.	VMW												
2.3.	AFK	/n/ (6/12) → dialektal bedingt											
2.4.	ASS												
2.5.	RMK	k/r/ (11/11) → Reduktion auf k, /s/ (1/13) → Redukt. auf k											
2.6.	ALV (V)	/ʃ/ (12/12) → obligatorisch											
2.7.	LAB												
2.8.	VEL												
2.9.	ALV (R)												
2.10.	PLO												
2.11.	FRI												
2.12.	AFF												
2.13.	Öffnung	/r/ i: 3/3, m: 2/3 → obligatorisch											
2.14.	Stimmgebung	/t/ i: 4/5											
2.15.	-h-	/k/ i: 4/8, m: 2/4											
2.16.	Erststimmlichung	/z/ i: 4/4, m: 4/4 → dialektal bedingt											
2.17.													
3.	Lautpräferenz												
4.	Therapieplanung												

## Transkript 1

Name: [REDACTED]

Datum: 01.03.13

Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
1	ʃp i n ə	spɪnə	28	k i s ə n	ɡɪsə
2	k a t s ə	ɡatsə	29	v ɛ k ɐ	vɛgɐ
3	ʃl a ŋ ə	slanə	30	z ɛ s ə l	sɛsəl
4	ʃn ɛ k ə	snekə	31	v ɛ ʃ ə	vɛsə
5	j u ŋ ə		32	kl a m ɐ	
6	kn ɔ x ə n	knɔxə	33	ts a ŋ ə	
7	ts u ŋ ə		34	t a ʃ ə	dəsə
8	m ʏ ts ə				
9	j a k ə	jagə	35	p u d ə l	
10	bʀ i l ə	pɪlə	36	l ø v ə	
* 11	l a p ə a		37	h a: z ə	ha:sə
12	a p f ə l		38	f e d ɐ	
* 13	b u t ɐ		39	ʃn a: b ə l	sna:bəl
14	l æ f ə l		40	f o g ə l	
15	t a s ə	dəsə	41	m ø v ə	
16	fl a ʃ ə	flasə	42	fl i g ə	
* 17	b ɛ ʧ ɐ		43	k e f ɐ	gefe
* 18	pl a t ə		44	ɡʀ e t ə	
19	ɡl ɔ k ə	klɔkə	45	m a: l ɐ	
20	tʀ ɔ m ə l	tɔməl	46	j e g ɐ	
* 21	v i p ə		47	k ø n l ɪ ʃ	
22	dʀ a x ə n	taxə	48	h a: ʀ ə	ha:hə
23	k a ʀ ə	kahə	49	n a: z ə	na:sə
24	ʀ ɔ l ɐ	hɔlə	50	h o z ə	hosə
25	v a s ɐ		51	kʀ a: g ə n	ka:gə
26	z ɔ n ə	sɔnə	52	ʃt i f ə l	stifəl
27	tʀ ɛ p ə	tɛpə	53	p u d ɐ	



## Transkript 2

Name: [REDACTED]

Datum: 04.03.13

Nr.	Zielwort					Transkript	Nr.	Zielwort					Transkript
54	k	u	x	ə	n	guxə	80	bl	a	t			
55	g	a:	b	ə	l		81	d	a	x			
56	bl	u	m	ə			82	b	a	ŋk			
57	k	y	ɛ	ə			83	t	ɪ	f	tis		
58	d	u	f	ə		dusə	84	b	ɛ	t			
59	f	p	i	g	ə	spigəl	85	f	r	a	ŋk	səŋk	
60	t	a:	f	ə	l	da:fəl	86	z	a	k			
61	f	r	ao	b	ə	saoba	87	n	ɛ	ts			*
62	f	e	r	ə		seva	88	f	l	ə	s	slos	*
63	d	o	z	ə		dosa	89	l	ə	x			
64	kn	o	t	ə	n	knotə	90	f	a	ts	sats		
65	f	a:	n	ə			91	f	v	ai	n	svain	
							92	f	a:	f	sa:f		
66	h	u	nt				93	kl	ao	n			
67	f	i	f			fɪs	94	h	u	t			
68	f	r	ə	f		fɔs	95	br	o	l	bot		
69	r	ə	k			hək	96	gl	a:	s			*
* 70	pr	i	nts			pɪnts	97	b	u	x			
* 71	f	m	o	k		smɔk	98	m	o	nt			
72	r	i	ŋ			hɪŋ	99	b	ao	m			
* 73	k	a	m				100	f	v	a:	n	sva:n	*
* 74	f	l	ə	k		stək	101	gr	a:	s	ka:s		
75	n	u	s				102	ts	ao	n			*
76	t	ə	p	f		dɔpf	103	z	i	p	sip		
* 77	g	ə	ŋ				104	kr	a:	n	ka:n		
* 78	f	i	f			sɪf	105	f	r	ao	fao		
79	b	u	f			bʊs							

## Vergleich der Zielstrukturen – initial

Name: [REDACTED]

Datum: 01.03.13

Ziel-kon.	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel-kon.
p-	35,53		p-
t-	83	d/15,34,60,76	t-
k-	23,47,57,73	g/2,28,43,54	k-
b-	13,17,79,82,84,97,99		b-
d-	58,63,81,		d-
g-	55,77		g-
m-	8,41,45,98		m-
n-	49,75,87,		n-
l-	11,14,36,89		l-
r-		h/24,69,72,	r-
b-	37,48,50,66,94		b-
f-	38,40,65,67		f-
f-		s/62,78,90,92,	f-
v-	21,25,29,31		v-
z-		s/26,30,86,103	z-
j-	5,9,46,		j-
ts-	7,33,102		ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion			
		vollständig	teilweise	R1	R2	R3	
pl-	18						pl-
kl-	32,93						kl-
bl-	56,80						bl-
gl-	96		kl/19				gl-
fl-	16,42						fl-
kn-	6,64						kn-
pr-				70			pr-
tr-				20,27,			tr-
kr-				51,104			kr-
br-				95		p/10	br-
dr-						t/22	dr-
gr-						k/101	gr-
fr-				68,105			fr-
sp-			sp/1,59				sp-
st-			st/52,72				st-
sm-			sm/71				sm-
sn-			sn/4,39				sn-
sl-			sl/3,88				sl-
sr-						s/61,85	sr-
sv-			sv/91,100				sv-

Alkoholw-  
sierung

## Vergleich der Zielstrukturen – medial/final

Name: [REDACTED]

Datum: 01.03.13

Ziel	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel
-p-	11, 21, 23		-p-
-t-	13, 18, 64		-t-
-k-	4, 19	9/9, 29	-k-
-b-	39, 55, 61		-b-
-d-	35, 38, 53		-d-
-g-	40, 42, 46, 51, 59		-g-
-m-	20, 32, 56		-m-
-n-	1, 26, 47, 65		-n-
-ŋ-	3, 5, 7, 33		-ŋ-
-l-	10, 24, 45		-l-
-R-		h/23, 48	β/62 (bilabialer Frikativ)
-f-	14, 43, 52, 60		-f-
-s-	15, 25, 28, 30		-s-
-ʃ-		s/16, 31, 34, 58	-ʃ-
-ç-	17, 57		-ç-
-x-	6, 22, 54		-x-
-v-	36, 41		-v-
-z-		s/37, 49, 50, 63	-z-
-pf-	12		-pf-
-ts-	2, 8		-ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung	
-p	103			-p
-t	80, 84, 94, 95			-t
-k	69, 71, 74, 86			-k
-m	73, 93			-m
-n	11, 91, 93, 100, 102, 104		6, 22, 28, 51, 54, 64	-n
-ŋ	72, 77			-ŋ
-l	12, 14, 20, 30, 35, 39, 40, 52, 55			-l
-R	13, 17, 24, 25, 29, 32, 38, 43, 45, 46			-R
-f	78, 92			-f
-s	75, 88, 96, 101			-s
-ʃ		s/67, 68, 79, 83		-ʃ
-ç	47			-ç
-x	81, 89, 97			-x
-pf	76			-pf
-ts	87, 90			-ts

	Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion			
		vollständig	teilweise	R 1	R 2	R 3	
-nt	66, 98						-nt
-nts	70						-nts
-ŋk	82, 85						-ŋk

**Phonologische Prozesse**Name: [REDACTED]

Wertigkeit

**1.1. Auslassung unbetonter wortinitialer Silben**

0/5

**1.2. Vereinfachung mehrsilbiger Wörter**

0/3

**1.3. Auslassung finaler Konsonanten***dialektal*

/p/	_____	/n/	<u>6/12</u>	/f/	_____	[x]	_____
/t/	_____	/ŋ/	_____	/s/	_____	/pf/	_____
/k/	_____	/l/	_____	/ʃ/	_____	[ts]	_____
/m/	_____	/r/	_____	/ç/	_____		_____

**1.4. Assimilatorische Prozesse**

Prozeß	Zielkons.	Realisation	Kontext	Häufigkeit
_____	/ /	[ ]	_____	_____
_____	/ /	[ ]	_____	_____
_____	/ /	[ ]	_____	_____
_____	/ /	[ ]	_____	_____
_____	/ /	[ ]	_____	_____

**1.5. Reduktion von Mehrfachkonsonanz**

		Liquide		Nasale		/ʃ/
		K/l/-	K/r/-	K/n/-	-NK	/ʃ/K-
Reduktion auf	K	<u>0</u>	<u>11</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>1</u>
Auslassung von	K	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
Realisierungsmöglichk.		<u>9</u>	<u>11</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>13</u>

*Alveolarisierung***2.1. Alveolarisierung (Vorverlagerung)**

Initial	Medial	Final	Initial	Medial	Final
/k/	_____	_____	/ʃ/	<u>4/4</u>	<u>4/4</u>
/g/	_____	_____	/ç/	_____	_____
/ŋ/	_____	_____	/x/	_____	_____

**2.2. Labialisierung**

Initial	Medial	Final	Initial	Medial	Final
/ /	_____	_____	/ /	_____	_____
/ /	_____	_____	/ /	_____	_____

Wertigkeit

2.3. Velarisierung

/t/	_____	/ʃ/	_____
/d/	_____	[ç]	_____
/n/	_____	/z/	_____
/s/	_____	/ts/	_____

2.4. Alveolarisierung (Rückverlagerung)

/ /	_____	/ /	_____
/ /	_____	/ /	_____

2.5. Plosivierung

/f/	_____	/v/	_____
/s/	_____	/z/	_____
/ʃ/	_____	/pf/	0 _____
[ç]	_____	/ts/	_____
[x]	_____		

2.6. Frikativierung

/pf/	_____	/ /	_____
/ts/	_____	/ /	_____

2.7. Affrizierung

/ /	_____	/ /	_____
/ /	_____	/ /	_____

Sonstige Prozesse: Stimmgebung, Entstimmlichung, Nasalisierung, Denasalisierung, Vokalisierung, Öffnung, Palatalisierung

	Prozeß	Zielkonsonant	I	M	F
(Prä vokalische) vermutlich dialektal bedingt	Öffnung	/ R /	h 3/3	h 2/3	
	Stimmgebung	/ t /	d 4/5		
	Stimmgebung	/ k /	g 4/8	g 2/4	
	Entstimmlichung	/ z /	s 4/4	s 4/4	
		/ /			
		/ /			
		/ /			
		/ /			

dialektal  
bedingt



## A 6: Beobachtungsbogen Erwerb von Bedeutungen

### Erwerb von Bedeutungen

#### 3. Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes:	
Zuständige pädagogische Fachkraft:	Fr. M.
Datum:	11. 22. 03. 13
Ausgefüllt von:	S. Weiß

1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

---

---

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

---

---

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen):

„Babykönig“ für „Prinz“, „rungeballt“ für „mit Ballen gespielt“  
„Brotladen“ für „Bäcker“, „Tierjäger“ für „Jäger“

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

„Die is aus dem Auto gefallen. Ne, aus dem Fenster gefallen.“

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (Hörerinitiierte Selbstkorrektur).

„Der hats einfach hinschmeißt, aber die hats da ... zeigt net immer“ – „Was hat der Junge gemacht?“ – „Die Bananenschale uf des Gras, aber des muss eigentlich in die Mülltonne, sagt die Frau“

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

---

---

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

„Das ist der Schwank“ – „Das ist das Bett“

---

---

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

„Reim - Peim“, „Suppe - Puppe - Eierkuppe“

---

---

#### 4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes:	██████████
Zuständige pädagogische Fachkraft:	Fr. M. ██████████
Datum:	11. & 22.03.13
Ausgefüllt von:	S. Weiß

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

„Und da gibt's so was“ (zeigt auf Apotheke)  
„Der wollte ein Eichhörnchen jagen und der hat gesehen... so“ (tut so, als schaue er durch ein Fernrohr)

2. Vermeidungsverhalten

2.1 Schweigen

Danach Schweigen, wenn ihm das Wort nicht einfällt; oft wusste er sie aber

↑

2.2 Ausweichendes Verhalten

„Was ist das?“ – „Ich denk noch“ (kam beim AVAK ab und zu vor)

2.3 Ausweichende Antworten

2.4 Antworten mit Ganzheiten

3. Ersetzungen durch

3.1 allgemeine Oberbegriffe



3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

„Kranken“ für „Apotheke“, „Tasse“ für „Glas“

3.3 lautlich ähnliche Wörter

3.4 andere Wörter

3.5 Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

„Uhr wegen wenn man aufwacht“ für „Wecker“

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

5. Sonstiges

## A 7: Protokollbogen Rategarten

### 6. Protokollbogen „Rategarten“

Name des Kindes: <span style="background-color: black; color: black;">[REDACTED]</span>	Alter: <u>5;8</u>
Erst-/Zweitsprache: <u>deutsch</u>	
Zuständige Pädagogische Fachkraft: <u>Fr. H. [REDACTED]</u>	
Durchgeführt von: <u>S. Weiß</u>	Durchführungsdatum: <u>08.05.13</u>

#### 1. Teil: Karten gemeinsam benennen

- ☒ Das Kind hat mindestens vier oder fünf der (von ihm gezogenen) Karten benannt.
- ☐ Das Kind kann einen oder mehrere Begriffe nicht benennen:
- ☐ Es fragt nach, wenn es eine Abbildung nicht benennen kann.
  - ☐ Es schweigt.
  - ☐ Es nimmt Ersetzungen vor (z. B. *Kind* für *Puppe*):
- 

☒ Das Kind imitiert die Äußerungen der Erwachsenen, z. B.: „Ich habe eine Katze.“

#### 2. Teil: Karten sortieren

- ☒ Das Kind kennt den Oberbegriff *Tiere*.
- ☒ Das Kind kennt den Oberbegriff *Spielzeug*.
- ☒ Das Kind kann die Karten den Oberbegriffen *Tiere* und *Spielzeug* (bzw. „Dinge, mit denen ich spielen kann“) zuordnen.
- ☐ Das Kind benutzt eine Ratestrategie.
- ☐ Dem Kind fällt die Kategorisierung folgender Karten schwer:
- 

☒ Das Kind imitiert (teilweise) die Äußerungen der Erwachsenen, z. B.: „Der Fisch ist ein Tier.“ oder „Mit der Puppe kann ich spielen.“

#### 3. Teil: Rategarten spielen

Das Kind kann Fragen formulieren.

☒ oft   ☐ manchmal   ☐ nie

Das Kind fragt überwiegend einzelne Begriffe ab und nimmt keine Kategorisierung vor.

☒   ☐   ☐

Das Kind nimmt eine Zuordnung zu den Oberbegriffen vor; es imitiert den Fragestil der Erwachsenen.

☐   ☒   ☐

Das Kind nimmt weitere Differenzierungen vor (nach Funktionalität oder Aussehen usw.):

☐   ☐   ☒

☐ die der Erwachsenen

☐ eigene Differenzierungen:

Das Kind formuliert Fragen logisch weiter  
(z.B. fragt nicht nach Puppe, wenn es weiß, dass es ein Tier ist).

☒ oft ☐ manchmal ☐ nie

Das Kind äußert sich durch nichtsprachliche Ausdrücke  
(Zeigen, Nicken, Kopfschütteln).

☐ ☒ ☐

Die Antworten des Kindes sind mit dem von ihm gezogenen  
Begriff stimmig.  
Falls nicht:

☐ ☒ ☐

Das Kind hat Schwierigkeiten, Fragen zu verstehen oder die Informationen weiter zu verarbeiten:

- ☐ bei den Oberbegriffen *Tier* und *Spielzeug*
- ☐ bei der Anzahl der Beine
- ☐ beim Lebensort (im Wasser, auf der Wiese usw.)
- ☐ bei Farbe und Form
- ☐ \_\_\_\_\_

Weitere Beobachtungen:

- ☒ Das Kind hat ein angemessenes Fragen- und Begriffsrepertoire.
- ☒ Das Kind hat die Spielregeln verstanden und kann diese größtenteils einhalten.
- ☐ Das Kind hat Probleme mit dem Sprachverständnis.
- ☒ Das Kind hat Mühe, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren.

Besondere Fähigkeiten des Kindes und weitere Beobachtungen:

akzeptiert den Eimer nicht als Spielzeug, da im Eimer kein Sand zum Spielen, sondern Dreck/Erde drin ist. Auch ist der Eimer nur blau & sieht nicht wie ein Spielzeug aus. & konnte gut argumentieren & wir haben beide anschließend entschieden, dass der Eimer aus dem Spiel ausgeschlossen wird.

## A 8: Transkript „Simon erzählt über sein gebautes Fahrzeug“

Simon (S) hat aus magnetischen Bauteilen ein Fahrzeug gebaut und erzählt mir (E) am Beginn der Sitzung darüber.

S: Das ist ein Flieger, nur ein [ha:t] . und

E: Jetzt sag mir mal, was du da gebaut hast

S: der hat ein [gəfɛŋlɪs] Ein [gəfɛŋlɪs]

E: Was hat der? Ein Gefängnis

S: Und der kann ne Kanone [sisə] und dann . und der kann sich verwandeln und dann

E: Ah

S: kommt er so und dann noch so und . und jetzt mach ich noch was und dann komme noch

E:

S: die Gefängnisse Und ich [paox] . die da erst Und dann kommt

E: Mhm Mhm

S: da [oine] so der Dieb [taof]

E: Und was macht das dann, wenn das so drauf steckt?

S: Und dann kommt er [haos] und dann kommt er so hoch und jetzt dann isser hier

E:

S: [haɪŋgəkiçt] und dann kommt er wieder hier [haos] und dann fällt er hier [hain]

E: Okay

S: Ne und dann isser in der, ne [sao] .. dann isser hier [tɪn] und dann isser hier

E:

S: Und der wird

E: Okay, und und wer ist das, der da drin ist und dann hier und dort?

S: dann der hat dann ein Aua, wenn er [sneɪ] fährt Der Dieb!

E: Aber wer?

S: Hä? Da fehlt ja noch ein [ha:t]  
E: Ach, ein Dieb, okay und wo ist der jetzt gerade?

S: (holt ein Rad von einem anderen gebauten Fahrzeug) der gehört mir [aigəliç] .. einer hat  
E:

S: er weg gemacht .. weggekommen macht (baut das Rad an sein Fahrzeug) und jetzt fällt er  
E:

S: hier [hain] und dann kommt er wieder hoch und dann hier und so  
E: Okay

S: Dann lass ichs jetzt mal stehn  
E: Genau

## A 9: Protokollbogen Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Kopiervorlage 9/1 – Protokollbogen

### Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Name des Kindes: [REDACTED] Geburtstag: 09.07 Alter: 5;6  
 Erst-/Zweit-/Familiensprache: deutsch  
 Schule: [REDACTED]  
 Klassenlehrer/in: Fr. H. Datum: 5. Aufgaben  
 zuständige päd. Fachkraft  
 Gezinktes Memory (28.03.13)

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benützt? ☒ Ja ☐ Nein  
 Kommentar: [REDACTED] erkennt sofort den Trick beim gezinkten Memory & kann von Anfang an die Schrift auf der Oberseite der Karten als Hilfe benutzen. Zuerst orientiert er sich an der Länge der Wörter, später auch an den einzelnen Buchstaben, um die Wörter zu vergleichen & zu unterscheiden.

Erklärung des Kindes: Am Anfang: „Da kann mer sehen, was passt!“ (zeigt auf Wörter auf der Rückseite)  
Am Ende: „Ich hab gelesen!“  
Am Ende des Tages teilt [REDACTED] eine pädagogischen Fachkraft mit, dass er heute gelesen habe.

Embleme lesen (22.03.13) Anzahl der Richtigen 6/12

McDonald's	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>[REDACTED]</u>		<u>4</u>		<u>1</u>
Mercedes	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>[REDACTED]</u>		<u>11</u>		<u>3</u>
RTL	<input type="checkbox"/>	<u>*</u>		<u>10</u>		<u>9</u>
Langnese	<input type="checkbox"/>	<u>*</u>		<u>7</u>		<u>12</u>
Apotheke	<input type="checkbox"/>	<u>*</u>		<u>8</u>		<u>6</u>
Fußgängerweg	<input type="checkbox"/>	<u>Schild</u>		<u>5</u>		<u>2</u>
Post	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>[REDACTED]</u>				
Stoppschild	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>[REDACTED]</u>				
Rotes Kreuz	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Krankenhaus</u>				
Nutella	<input type="checkbox"/>	<u>*</u>				
WC	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Klo</u>				
LEGO	<input type="checkbox"/>	<u>*</u>				

\* unbekannt

abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren Reihenfolge der Embleme notieren

### Leeres Blatt

1. Eigenes geschrieben \_\_\_\_\_
2. Geübt/auswendig Gelerntes geschrieben \_\_\_\_\_
3. Einzelne Buchstaben geschrieben \_\_\_\_\_
4. Keine Wörter oder Buchstaben geschrieben \_\_\_\_\_
5. Nichts geschrieben \_\_\_\_\_

### Zeichen kategorisieren (22.03.13)

Richtig

Falsch

Zuordnung zu Buchstaben A R K D S (Bsp. E) SONNE APFEL 526 936 5  
 Zuordnung zu Wörtern MAMA BALL (Bsp. HAUS) 87

Zuordnung zu Zahlen 21 (Bsp. 1) LATERNE

Kommentar: [REDACTED] scheint bei einigen Kärtchen unsicher zu sein & sortiert sie anschließend unsicher ein.

richtige Kategorien ☐ ☐ ☐

### Reime erkennen (28.03.13)

Übungstext: **Wal – Schal – Mütze**

Anzahl der Richtigen **10/10**

- Haus – Maus – Bär ☒
- Wurm – Leiter – Turm ☒
- Keller – Teller – Eis ☒
- Sonne – Mond – Tonne ☒
- Löffel – Suppe – Puppe ☒
- Kasse – Glas – Tasse ☒
- Nase – Hase – Auge ☒
- Ohr – Hund – Mund ☒
- Nuss – Auto – Bus ☒
- Mantel – Dose – Hose ☒

#### Einordnung:

- Kind kann Bilder richtig benennen ☒ Ja ☐ Nein
- Mindestens 8 richtig zugeordnet ☒ Ja ☐ Nein
- Semantisch zugeordnet ☐ Ja ☒ Nein
- Ratestrategie ☐ Ja ☒ Nein

### Silbensegmentierung (28.03.13)

Übungsitem: Ba-na-ne

Man-tel

Hund

Anzahl der Richtigen

**7** / 10

To-ma-te	<input type="checkbox"/>	Tomate	
Au-to	<input checked="" type="checkbox"/>		
Pin-sel	<input checked="" type="checkbox"/>		Besen
Bus	<input checked="" type="checkbox"/>		
Re-gen-bo-gen	<input checked="" type="checkbox"/>		
Lo-ko-mo-ti-ve	<input type="checkbox"/>	Lo-ko-mo-tive	Zug
A-na-nas	<input checked="" type="checkbox"/>	An-na-nas	
Haus	<input checked="" type="checkbox"/>		
Scho-ko-la-de	<input checked="" type="checkbox"/>		
Pa-pa-gei	<input type="checkbox"/>	Pa-pa-gei-hui	Rabe

#### Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
einsilbige Wörter (2/2)	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert
zweisilbige Wörter (2/2)	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert
dreisilbige Wörter (1/3)	<input type="checkbox"/> richtig	<input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert
vier-/fünfsilbige Wörter (2/3)	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch ☒ markieren)

### Phonemanalyse (Anlaute) (28.03.13)

Übungsitems: d – Dach

o – Ente

Anzahl der Richtigen

**6** / 10

- e – Maus ☐ Ja ☒ **Nein**
- s – Sonne ☒ **Ja** ☐ Nein
- a – Ameise ☒ **Ja** ☐ Nein
- f – Hund ☒ Ja ☐ **Nein**
- i – Igel ☒ **Ja** ☐ Nein
- p – Pinsel ☐ **Ja** ☒ Nein
- r – Oma ☒ Ja ☐ **Nein**
- l – Leiter ☐ **Ja** ☒ Nein
- t – Giraffe ☐ Ja ☒ **Nein**
- m – Löwe ☐ Ja ☒ **Nein**

#### Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Mindestens 8 richtig beantwortet	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
Ratestrategie	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein

(gewählte Antwort des Kindes ankreuzen bzw. notieren)



## A 10: Protokollbogen „Toni feiert Geburtstag“ und „Wunschzettel schreiben“

### 12. Protokollbögen Bilderbuch und Wunschzettel

Name des Kindes:	<span style="background-color: black; color: black;">[REDACTED]</span>	Alter:	5;6
Erst-/Zweitsprache:	deutsch		
Zuständige pädagogische Fachkraft:	Fr. M. <span style="background-color: black; color: black;">[REDACTED]</span>		
Durchgeführt von:	S. Weiß	Durchführungsdatum:	22.03.2013

#### Teil 1 „Bilderbuch“

##### Literacy

- ☒ Das Kind schlägt das Buch von der richtigen Seite her auf (kennt Anfang und Richtung von Büchern).
  - ☒ Das Kind zeigt Interesse am Buch (z. B. schaut, blättert langsam).
- oder
- ☐ Das Kind blättert schnell durch (ohne Bilder anzuschauen).
  - ☒ Das Kind zeigt Interesse an Schrift. (erkennt Buchstaben aus seinem Namen)
  - ☒ Das Kind hört konzentriert zu.
  - ☒ Das Kind setzt sich mit dem Text auseinander/bringt eigene Äußerungen/Bemerkungen ein (stellt z. B. einen Zusammenhang zu eigenen Erlebnissen her). Selbstständig & auf Nachfrage
  - ☐ Das Kind stellt Fragen zum Text.
  - ☐ Das Kind stellt Fragen zur Schrift.
  - ☐ Das Kind stellt Fragen zu den Zahlen.

##### Wissen über Schrift

- ☒ Das Kind kann Bild und Schrift unterscheiden.
- ☒ Das Kind kennt die Schreibrichtung (durch Zeigen, wo man anfangen muss und wo es weitergeht).
- ☒ Das Kind kann einen Zusammenhang zwischen der Schrift und den Bildern herstellen.
- ☒ Das Kind kennt die Funktion von Schrift.
- ☐ Das Kind kennt den Begriff „Buchstabe“.
- ☐ Das Kind kennt den Begriff „Zahl“.
- ☒ Das Kind kennt bereits einzelne Buchstabennamen: S, A, E, U, M, I
- ☐ Das Kind kennt bereits einzelne Lautwerte: nein, benutzt Buchstabennamen
- ☐ Das Kind erkennt Ganzwörter: \_\_\_\_\_
- ☐ Das Kind liest (was, wann?): \_\_\_\_\_

- ⊛ S: Die fünfte Seite  
 L: Ja, stimmt. Da ist eine Fünf.  
 S: Und da ist die Vier  
 L: Sehr gut. Was sind denn das hier?  
 S: Buchstaben.

- S: Und da sieht man, dass der Geburtstag ist  
 (zeigt auf Kalenderblatt → 11. März)  
 L: Woran siehst du das, dass da Geburtstag ist?  
 S: Weil 1 & 1 ist dann immer Geburtstag.  
 L: Wo sitzt denn der Sina?  
 S zeigt auf Max  
 L: Warum?  
 S: Da ist die grüne Falne.

## Teil 2 „Wunschzettel“

☒ Das Kind hat Ideen, was es sich wünscht:

Bulldog (erst nach einigem Überlegen)

<input checked="" type="checkbox"/> Das Kind schreibt selbst	<input checked="" type="checkbox"/> Das Kind diktiert	<input type="checkbox"/> Das Kind malt
Wenn ja ...	Wenn ja ...	
<input type="checkbox"/> malt noch zusätzlich (um das Geschriebene zu illustrieren/ verdeutlichen);	<input checked="" type="checkbox"/> malt dazu; <u>Bulldog</u>	
<input type="checkbox"/> kritzelt;	<input checked="" type="checkbox"/> diktiert einzelne Wörter; <u>Bulldog</u>	
<input type="checkbox"/> schreibt einzelne Buchstaben;	<input type="checkbox"/> diktiert Sätze;	
<input type="checkbox"/> schreibt auswendig Gelerntes/ Gelehrtes;	<input type="checkbox"/> lautiert.	
<input type="checkbox"/> schreibt Eigenes;		
<input type="checkbox"/> fragt nach, wie etwas geschrieben wird;		
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt den eigenen Namen;		
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt Großbuchstaben;		
<input type="checkbox"/> schreibt Groß- und Kleinbuchstaben;		
<input checked="" type="checkbox"/> kennt die Schreibrichtung.		

### Verlaufsbeschreibung Wunschzettel:

■ äußert, dass er noch nicht schreiben kann (siehe unten). Er malt stattdessen den Bulldog & erklärt viel zu seinem Bild („Die Reifen sind braun, weil da Dreck dran ist“). Als ich ihn am Ende frage, was ich zu seinem Bild schreiben soll, antwortet er „Bulldog“

### Bemerkungen zum Bilderbuch:

■ schaut sich die Bilder an & stellt Vermutungen an („Der hat Geburtstag! S.1). Er möchte aber schneller durchblättern als ich.

### Weitere Beobachtungen:

Wie geht das Kind mit der (Schreib-)Aufforderung um?

scheint etwas überfordert & unsicher

\* Selbsteinschätzung des Kindes (z.B. „Ich kann (nicht) schreiben.“) „Ich kann noch net schreiben!“

☐ Das Kind bittet um Hilfe.

☒ Das Kind kann Hilfestellungen integrieren. (schreibt Namen nach Aufforderung)

☐ Das Kind hat eine Strategie, um die Aufgabe zu bewältigen:

\* S: Ich kann noch net schreiben.

L: Meinst nicht? Oh, ich glaub, du kannst schon ein bisschen schreiben.

S: M-m (schüttelt Kopf)

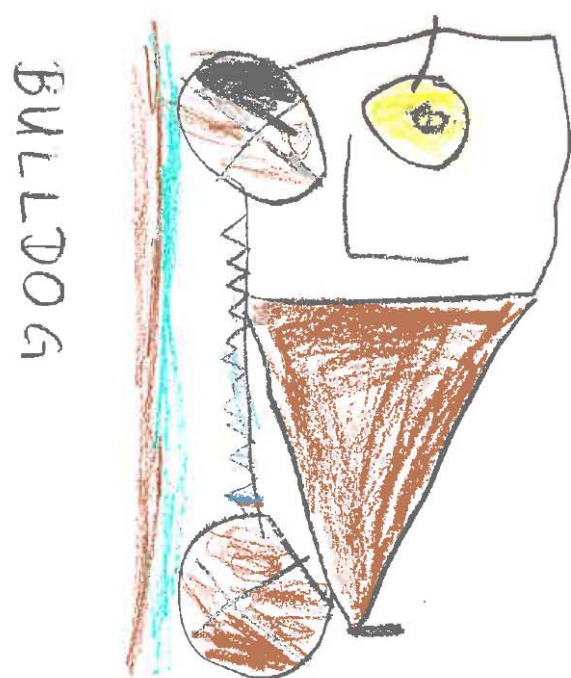
L: Dann schreib mal deinen Namen drauf! Den kannst du doch schreiben?

S: Mhm (nickt)

L: Ja, also. Dann kannst du doch schon was schreiben!

L: ... Ok, kannst du noch was anderes schreiben?

S: (schüttelt Kopf)



BULLDOG

## **A 11: Simon diktiert „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“**

Bei dem diktierten Text wurde die Aussprache und Grammatik bereinigt.

Der Löwe war ein König.

Und jetzt zeigt er seine Zähne und brüllt sehr, sehr laut.

Und er hat einen Menschen gefangen.

Und es war nur ein Spielzeug, ein riesen Spielzeug.

Der kann nicht schreiben.

Er geht zu dem Affen, um ihm eine Banane zu geben.

Und er schreibt ihm einen Brief.

Er mag wissen, wie der Brief geschrieben ist.

Den Brief hat er auseinander gerissen.

Er geht zu dem Nilpferd und das Nilpferd tut einen neuen Brief schreiben.

Und es war nicht für ihn okay.

Dann geht er zu dem Käfer und der Käfer schreibt einen neuen Brief.

Und er trägt auf seinem Kopf viel Dreck.

Die Giraffe sagt: „Hey, was riecht denn hier so?“

„Ich war bei dem Käfer.

Ich zerreiße jetzt wieder den Brief!“

Und jetzt geht er zu dem Krokodil und das Krokodil tut einen neuen Brief schreiben.

Jetzt dreht er voll, voll durch.

Und jetzt sagt er: „Mit dir spazieren gehen.“

„Warum hast du keinen Brief geschrieben selber?“

„Weil ich noch keinen Brief schreiben kann!“

Jetzt sitzen die auf der Bank.

Jetzt sagt die, wie man schreiben lernt.

## A 12: Bildungs- und Lerngeschichte von Simon (erstellt von Frau M.)

### Beobachtungsbogen »Bildungs- und Lerngeschichten«

Name des Kindes: [REDACTED]

evtl. Skizze

Alter: 5 Jahre

Uhrzeit (von - bis): 12.55 - 13.05 Uhr

Beobachter/in: [REDACTED]

Beobachtung

Nr.:

Datum: 9.11.12

Beschreibung der Ausgangslage:

[REDACTED] geht nach dem Uppen und Bräuer in  
Malrauer - holt diese Röhre aus Schublade - holt  
weißes Malblatt aus Kiste - holt rote u. braune  
dicker Filzstift - geht zu Tisch

Beschreibung des Handlungsverlaufs:

setzt sich auf Stuhl - malt mit braunem Stift Kreis  
auf Papier - holt roten Stift - füllt Kreis aus -  
malt darüber für eine rote - malt unterhalb Rand  
mit braunem Stift - malt Erde mit brauner Farbe  
(heller Weller) - holt blaue u. grüne Farbe - malt  
Boden Urine - malt Felder aus rot-grün-blau  
braun „Was ist das?“, fragt er. „Der Kopf des  
Kobbe“, sagt er und zeigt mit Finger drauf -  
holt gelbe Farbe - malt weiter - beobachtet Ki  
beim Malen u. Stören - hört über zu - malt  
für sich weiter - „da gelb - das ist Wasser  
bei der Erde u. das sind viele Wasserfall“  
zeigt hier u. schaut viel darüber - malt  
gelber Dreck drauf u. reinert Filzstift in Box -  
holt blauen Stift - malt Dreck nach -  
malt weiter - malt zwischendies Striche  
auf Röhre - holt roten Stift - malt auf Bild  
weiter wo Lücken sind - schaut zu Caroline -  
lacht - malt weiter - hört Ki u. Caroline zu -  
malt auf Röhre - reinert roten Stift weg.

»Bildungs- und Lerngeschichten«

„fertig!“ sagt er zu mir

Interessiert sein	Was ist das Interesse des Kindes in dieser Beobachtung? Woran erkenne ich es? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bild mit Filzstiften malen</li> <li>• verschiedene Farben nehmen</li> <li>• Bild zu Ende malen</li> </ul>
Engagiert sein	Woran erkenne ich das Engagement des Kindes? <ul style="list-style-type: none"> <li>• malt Bild zu Ende</li> <li>• lässt sich von anderen nicht ablenken</li> <li>• hat seine Vorstellungen</li> </ul>
Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten	Woran erkenne ich das Standhalten des Kindes? <ul style="list-style-type: none"> <li>• lässt sich von anderen nicht ablenken</li> <li>• gab keine Schwierigkeiten</li> </ul>
Sich ausdrücken und mitteilen	Wie drückt sich das Kind aus und wie teilt es sich mit? <ul style="list-style-type: none"> <li>• redet mit viel viel</li> <li>• Modell "Daseinfall" stellt</li> </ul>
An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen	Woran erkenne ich, dass das Kind an einer Lerngemeinschaft mitwirkt und Verantwortung übernimmt? <p>Es war keine Lerngemeinschaft          Es malte neben anderen Ki</p>

### Fokussierung dieser Beobachtung

Um welches Lernen geht es hier? Welche Bildungsbereiche (oder Lernfelder) werden berührt? Trägt diese Situation ausreichend dazu bei, dass das Kind seinen Interessen nachgehen kann?

- Konzentration / Ausdauer / Lange Zeit
- Gestalter: Maler mit Filzstiften (Handmalen)
- Kreativität: best. Vorstellung des Bildes
- Feinmotorik mit Filzstiften
- Sprache: verständlich
- Phantasie
- Farben

## ogen zum kollegialen Austausch über das Lernen des Kindes

Name des Kindes:

Anwesende:

Datum:

### Verschiedene Beobachtungen und Eindrücke

Zeigt sich ein roter Faden über mehrere Beobachtungen? Welche Beobachtungen gibt es darüber hinaus? Was finden wir bemerkenswert?

- öfters in Malraum geht sich Dinge  
kann sich nicht ablenken beim Malen
- Ausdauer  
Koop - nicht so schnell - geht auf andere  
→ dann Felle
- viel Zeit (braucht)
- räumt gerne auf, hilft andere

### Ideen für nächste Schritte

Worauf habe ich/haben wir bereits reagiert? Was könnte ich/könnten wir anregen und ausprobieren? Gibt es Anknüpfungspunkte zu Interessen anderer Kinder?

Man sollte ihm Zeit und Raum geben  
zu vielseitiger Ausprobieren seiner kreativen  
Ideen. Während des morgendlichen Freispiel  
steht man ihm nicht oft im Malraum,  
aber im Freispiel der verlängerten Öffnungs-  
zeit (12.45 Uhr - 13.15 Uhr) arbeitet er in aller  
Ruhe und mit Ausdauer und Konzentration  
am Maltisch. Er hat hier Zugriff zu  
verschiedenen Materialien. Er erschafft es  
für sich und Raphael macht manchmal mit.

»Bildungs- und Lerngeschichten«

## 9 VERSICHERUNG

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Hausarbeit mit dem Titel „Vom Sprechen zur Schrift: Diagnose und Förderung eines Jungen beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich“ eigenständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, keine anderen als die angegebenen Quellen verwendet und die den benutzten Quellen entnommenen Passagen als solche kenntlich gemacht habe.

---

Ort/ Datum

---

Unterschrift